

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra výtvarné výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

# VÝTVARNÁ ŘADA – NÁVOD PRO ZAČÁTEČNÍKY

ART PROJECTS – GUIDELINES FOR  
BEGINNERS

Aneta Klapková

Vedoucí práce:	Mgr. Helena Kafková Ph.D.
Studijní program:	Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy
Rok odevzdání:	2019

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Výtvarná řada vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

vlastnoruční podpis

### Poděkování

Ráda bych zde poděkovala především vedoucí své práce, Mgr. Heleně Kafkové, Ph.D., za vstřícný přístup při konzultacích, odborné vedení práce a poskytnutí cenných rad. Dále pak děkuji za ochotu a čas učitelkám z mateřské školy, kde mi byla poskytnuta možnost nashromáždit potřebná data pro praktickou část mé práce.

## ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na vymezení pojmu výtvarná řada a jejich úspěšných a neúspěšných strategií, se kterými se můžeme setkat při jejím plánování.

V teoretické části zpracuji teoretické a odborné poznatky o výtvarné řadě a jejích kategoriích. Také se lehce zaměřím na vývoj dětské kresby v předškolním věku a na výtvarné činnosti v mateřské škole.

V praktické části navrhnu vlastní výtvarnou řadu, která se stane předmětem mé empirické sondy. Výzkum se bude skládat z reflexe výtvarné řady a sebereflexe mého vlastního dosavadního plánování výtvarných řad.

## KLÍČOVÁ SLOVA

vzdělávání učitelů v mateřské škole, oborový kontext, výtvarná otázka, výtvarná řada, plánování výtvarných činností

## ABSTRACT

The bachelor thesis focuses on the definition of the concept of art series and its successful and unsuccessful strategies, which can be encountered in their planning.

In the theoretical part I utilize theoretic and professional knowledge of the art series and their categories. I will also focus on the development of children's drawing in preschool age and on art activities in kindergarten.

In the practical part I will propound my own art series, which will arise the subject of my empirical sound. The research will be comprised of a reflection of the art series and the self-reflection of my own previous art series planning.

## KEYWORDS

education of pre-school teachers, specialized contexts, questions of the art field, art projects, planning in Visual Art Education

## Obsah

1	ÚVOD .....	8
2	TEORETICKÁ ČÁST .....	9
2.1	Přiblížení Kupkovy osobnosti .....	9
2.2	Popis a reflexe Kupkovy výstavy ve Valdštejnské jízdárně .....	14
2.3	Sebereflexe výstavy .....	15
3	Plánování výtvarných činností .....	16
3.1	Charakteristika výtvarné řady .....	17
3.1.1	Definice výtvarné řady .....	18
3.1.2	Kategorie výtvarné řady .....	19
3.1.2.1	Oborový kontext .....	19
3.1.2.2	Výtvarný úkol .....	19
3.1.2.3	Výtvarná otázka .....	20
3.1.2.4	Kritéria hodnocení .....	20
3.1.2.5	Výukový kontext .....	21
3.1.2.6	Výtvarný jazyk .....	21
3.1.2.7	Výtvarná technika .....	21
3.1.2.8	Výtvarné prostředky .....	22
3.1.2.9	Motivace .....	23
3.1.2.10	Téma .....	23
3.1.3	Možnosti využití výtvarné řady /Možnosti práce s výtvarnou řadou... ..	24
3.2	Výtvarný projev dítěte předškolního věku .....	24
3.3	Pojetí výtvarných činností v mateřské škole .....	27
3.4	Charakteristika výtvarných činností v RVP PV .....	28
4	PRAKTICKÁ ČÁST .....	29
4.1	Vymezení cílů .....	29

4.2	Metody výzkumného šetření.....	29
4.3	Popis vybrané mateřské školy a zúčastněných dětí .....	30
4.4	Návrh výtvarné řady .....	31
4.4.1	Koncepce výtvarné řady.....	31
4.4.1.1	Koncepce první aktivity .....	34
4.4.1.2	Koncepce druhé aktivity .....	37
4.4.1.3	Koncepce třetí aktivity .....	39
4.4.1.4	Koncepce čtvrté aktivity .....	41
4.4.2	Popis jednotlivých aktivit včetně citací dětských komentářů .....	43
4.4.3	Reflexe jednotlivých aktivit .....	53
4.4.4	Sebereflexe mého vlastního plánování výtvarných řad .....	55
5	ZÁVĚR.....	59
6	PRAMENY .....	61

# 1 ÚVOD

Pro toto téma jsem se rozhodla kvůli mému zájmu o obor výtvarné výchovy a také proto, že jsem se chtěla zlepšit po didaktické stránce. Tuto stránku jsem měla možnost rozvinout díky kvalitnímu vedení ze strany pedagogů při mém studiu na pedagogické fakultě. K výběru mě také vedl fakt, že téma výtvarných řad je na pedagogické fakultě velice aktuálním tématem, které jsem chtěla více probádat, a svou práci se snažím sama tuto problematiku co nejlépe pochopit, a případně přispět k jejímu pochopení dalším čtenářům z řad studentů nebo učitelů, kteří se v ní teprve začínají orientovat. Shrnuji zde proto důležité informace k této problematice. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Cílem teoretické části je předložení uceleného přehledu o tématu výtvarných řad a postupech při plánování. S oporou o odbornou literaturu dále popíši život a dílo Františka Kupky, kterého jsem si vybrala jako inspiraci pro oborový kontext, což je důležitá didaktická kategorie, kterou výtvarné řady obsahují. Dále také popíši a pomocí reflexe zhodnotím svou návštěvu výstavy s Kupkovými díly. V dalších kapitolách budu definovat pojem výtvarné řady a popíši její jednotlivé kategorie. Budu zkoumat možnosti využití výtvarných řad v mateřské škole. V neposlední řadě budu věnovat pozornost dětskému výtvarnému projevu a přiblížím pojetí výtvarných činností v mateřské škole.

V praktické části se budu zabývat plánováním výtvarné řady, přičemž budu vycházet z poznatků, které jsem shrnula v teoretické části. V průběhu vlastního plánování se pokusím metodou sebereflexe zhodnotit průběh plánování a vyvodit závěry, které by byly nápomocny učitelům, kteří by chtěli použít podobný postup plánování, a především pro mě samotnou představují záznam toho, co jsem při svém studiu pochopila, a tedy vklad pro mou další praxi. Svou výtvarnou řadu sestávající ze čtyř aktivit aplikuji na skupině dětí v mateřské škole a ověřím, jak mnou navržené aktivity fungují ve skutečnosti. Tyto odučené aktivity následně zhodnotím a popíši, zda navržený koncept aktivity dopadl podle mých představ.

V tomto textu uvádím také prameny, které považuji za užitečné pro samostudium, ať už moje vlastní, nebo jiných studentek a studentů, kteří někdy budou, stejně jako já na začátku psaní této práce, stát před touto problematikou jako nováčci.



## 2 TEORETICKÁ ČÁST

V této části textu se budu zabývat studiem oborových souvislostí mé výtvarné řady, konkrétně dílem Františka Kupky. Oborový kontext je důležitou didaktickou kategorií (viz kapitola 3.1.2.1. v této práci), a považuji proto za správné těmito souvislostmi začít. Dílo Františka Kupky mě zaujalo díky jeho velké různorodosti a hloubce, kterou sděluje divákovi. U Kupky si na své přijdou milovníci symbolismu, orfismu, abstrakce,...(viz kapitola 2.2 v této práci). Právě abstrakce u mého výběru hrála velkou roli.

### 2.1 Přiblížení Kupkovy osobnosti

Ve své práci se zabývám výtvarnými řadami vycházejícími z oborového kontextu, který je inspirován výtvarným umělcem. Tato kapitola vede k představení oborového kontextu umělce Františka Kupky, ze kterého budu vycházet ve své výtvarné řadě, kterou následně představím v praktické části této práce.

„František Kupka se narodil 22., nebo 23. září 1871 v Opočně, a tak už datem narození začínají potíže s letopočty jeho života i díla.“ (Lamač, 1984 str. 6) Narodil se do rodiny Václava a Marie Kupkových a své dětství prožil v Dobrušce. „Otec ve volných chvílích pro svého syna vyřezával a učil kreslit postavy světců, takže malý František už ve čtyřech letech chápal stínovou kresbu.“ (Mládková, 2016, str. 63). V osmi letech prodělal Kupka neštovice, které nadosmrtně poznamenaly jeho tvář. Na jeho portrétech z mládí si můžeme všimnout, že má plnovous, kterým skrývá jizvy, které mu neštovice způsobily (Vlastní podobizna 1905 - 1906). Ke konci života již na podobiznách plnovous nemá. O dva roky později mu zemřela matka a roku 1882 se otec znovu oženil. S macechou to Kupka neměl jednoduché, protože pro něj neměla žádné pochopení, „Spíše na něho žárlila a vyhazovala mu každou jeho kresbu.“ (Mládková, 2016, str. 63) Z Kupky se stal samotářský a uzavřený chlapec se zájmem o duchovno, kresby, studie zvířat a rostlin. Ve třinácti letech odchází do učení k Josefu Šiškoví, sedlářskému mistru v Dobrušce. Pro Kupku to však bylo zklamání, protože by se raději zajímal o studie kresby a malby, které si ale rodina nemohla kvůli velkému počtu dětí finančně dovolit. Učení u Josefa Šišky Kupkovi přineslo znalosti o spiritismu, díky kterým si odnáší poznání toho, že má schopnosti propojovat se s jinými sférami. Zajímal se také o přírodu a její tvoření, o postavení člověka ve světě... Spiritismus ho provázel celým jeho životem, Kupka uvádí svůj spiritistický zážitek: „Zdálo se mi, že se dívám na Zemi zvnějšku. Byl jsem ve velkém prázdném prostoru a viděl jsem klidně se

otáčející planety. Bylo pak těžké vracet se zpět k všednodennostem každodenního života.“ (Mládková, 2016, str. 55). Později se spiritismus odrazil např. v díle *Meditace*, 1899. Díky dobrušskému starostovi Archlebovi, který podporoval Kupkovy kreslířské a malířské pokusy, byl po vyučení Kupka doporučen Aloisi Studničkovi, řediteli Státní řemeslnické školy v Jaroměři a vydavateli časopisu *Český kreslíř*. Díky Studničkovi se Kupka stal roku 1888 žákem Akademie výtvarných umění v Praze, kde se naučil ovládat veristické zobrazení (napodobování reality), čehož využil ve svých dílech inspirovaných symbolismem z konce 19. a počátku 20. století. Zde Kupka studoval u profesora Sequense, od kterého se učil náboženské malbě, díla se bohužel nedochovala. Studnička byl také znalec a metodik problematiky ornamentu. „V Jaroměři se Kupka učil vytváření abstraktní formy na geometrickém základě a skládat je v harmonické celky, odpovídající vnitřnímu obsahu, který vychází z komplexu ideových záměrů a životních pocitů.“ (Lamač, 1984, str. 10). Díky Studničkovi Kupka objevil Mánesa, který se stal jeho velkým vzorem. Sám Kupka napsal: „V Mánesovi lze hledat všechno, co umělec může vyjádřit.“ (Lamač, 1984, str. 10). Kupka se hlásil k vlastenectví a s oblibou zobrazoval folklór. „Své práce podepisoval přezdívkou Dobroš, aby svému jménu dodal slovanský zvuk.“ (Mládková, 2016, str. 63)

Další životní etapa 1892–1896 se odehrávala ve Vídni, kde Kupka studoval na Akademii výtvarného umění, která ho ovšem nenaplněovala, neboť zde studenti museli kopírovat podle předlohy. V Kunstverein u vystavil jedno ze svých prvních velkých děl *Poslední sen umírajícího Heina*, od kterého si sliboval Římskou cenu. Cenu nevyhrál, ale toto dílo mu pomohlo získat zakázky portrétů vídeňské společnosti. Kupka se rád učil nové věci a četl například Platóna, Aristotela, Kanta, Nietzscheho, zajímal se o anatomii, alchymii, astrologii, magii, okultní vědy atd. Když Kupku něco zajímalo, tak se dokázal dané věci do hloubky věnovat a prostudovat ji. Stýkal se s Karlem Diefenbachem, malířem, přírodním filosofem a hudebníkem, díky němuž pronikl do meditací a tělesné kultury. Od té doby cvičil nahý v přírodě kdykoli k tomu měl příležitost, ve snaze propojit se s přírodou. Poznal se také s Arturem Rösslerem, později významným kritikem, se kterým byl v blízkém přátelství a dlouho si s ním z Paříže dopisoval. Už v těchto dopisech se podepisoval jako „symfonik barev“, jak mu říkali i jeho přátelé. Ve Vídni vzniklo dílo *Řazení žlutých vertikál*, 1913, inspirované secesí (vertikály), která se na konci 19. století vyvíjela. Zde také Kupka poznal svou první lásku, Marii Bruhnovou, tvůrkyni módy s dánským původem. Odtud pochází odkaz k Severským zemím.

Roku 1896 se Kupka usadil ve Francii. Tato země mu přinesla jiný způsob života a myšlení. Počáteční okouzlení novým světem Kupka dokumentoval obrazem, který namaloval v letech 1896–1898 a nazval jej *Biblioman*. Na tomto obraze je sám Kupka zabraný do knih (odkaz na studia). Dne 2. ledna 1902 napsal Josefu Svatopluku Macharovi: „Ten blbec knihomol, který jsem byl tak dlouho, sedí pod stromem v jasné přírodě a láme si hlavu, jako jsem si ji lámával...“ (Lamač, 1984, str. 16).

*Obrázek 1: Biblioman (1896 - 1898)*



Dostupné z: <http://www.stavitele-katedral.cz/praha-cim-se-chtel-malir-frantisek-kupka-prosadit-u-parizskeho-publika/>

S tímto obrazem však v roce 1899 na výstavě Société Nationale des Beaux Arts u pařížského publika neuspěl, a tak bojoval s chudobou. Dne 2. února roku 1909 napsal Kupka svému příteli Rösslerovi „Život je plný těžkostí, jsem vykořeněn a navzdory mému dlouhodobému pobytu zde stále ještě cizinec.“ (Lamač, str. 16). Marie zemřela a Kupka se seznámil s Gabriel, jednou z emancipovaných žen pařížských ulic. Díky této ženě Kupka poznával pařížské ulice a pronikl pod lesk pařížského života. Kvůli chudobě začal Kupka zpracovávat kvaše a kresby nastavujících křivé zrcadlo soudobému lidstvu. Kupku začaly publikovat časopisy například: Cocorico, La Plume, Le Rire. (Lamač, 1984, str. 17)

Z počáteční ironie, např. litografie *Blázni 1899*, se tématem stala společenská kritika, která útočí na vše, co utlačuje svobodu člověka, jako je moc peněz, vykořisťování, atd. Vyvrcholení přišlo vydáním cyklu *Peníze, Náboženství, Mír*, který vydal L'Assiette au Beurre v letech 1901–1904 a Kupkovi přinesl evropskou proslulost. Na počátku století, v období symbolismu, vznikl cyklus *Cesta ticha*, který obsahoval *Vzdor - Černý idol, Cesta ticha a Počátek života*. V Kupkově tvorbě symbolistní období vyvrcholilo dílem *Balada - Radosti života (1901–1902)*. Autointerpretace k obrazu v dopise Macharovi: „Chci dost rafinovaně jednoduchými prostředky vyjádřit pocity, které jsem míval, když jsem pěkně samotný seděl na břehu moře.“ (Lamač, 1984, str. 18). Roku 1906 pro Kupku začala nová epocha s Eugenií Straub, které říkal Nini, a její dcerou André. Společně se usadili na předměstí Paříže, kde Kupka strávil zbytek života. V roce 1906 vystavil Kupka v Grand Palais obraz s názvem *Podzimní slunce (1905–1906)*. Tento obraz považovala kritika za příliš německý. Kupka začal postupovat k barevné kompozici a linii, které vyjádřil v dílech *První krok (1909)* a *Děvčátko s míčem (1908)*, které představovalo výchozí bod pro studii rozložení pohybu míče, kde došlo ke smazání figurativní složky. Kupka se zaměřil na paralelu mezi barvou a hudbou a vzniklo dílo *Klávesy piana, Jezero (1909)*, které v sobě spojuje vodu a hudbu už ve svém názvu, v tomto obraze je barva zároveň vodou i hudbou. V roce 1910 se Kupka v Sorbonně věnoval přírodním vědám a pozorování hvězd, což vedlo k vytvoření série Kosmické a Organické abstrakce s díly *Kosmické jaro I (1913–1914)*, *Kosmické jaro II (1911–1920)*. Jeho smysl pro barvu ho přivedl k inspiraci fauvismem. Vzniklo například dílo *Velký akt (1909–1910)*. Zaujetí rotačním pohybem vyjádřil v dílech *Červené a modré disky (1911–1912)*, *Newtonovy kotouče (1911–1912)*. Svůj posun k abstrakci popsal v dopise Macharovi „Myslím, že není zapotřebí kopírovat stromy, když cestou na výstavu je vidí lidé lépe ve skutečnosti. Maluji, ano, ale jen pojetí, chceš-li syntézu, akordy a podobně.“ (Mládková, 2016, str. 65). Roku 1912 vystavil Kupka jako první umělec nefigurativní dílo s názvem *Amorfa. Dvoubarevná fuga a Amorfa. Teplá chromatika*, tím došlo k posunu v umění do období abstrakce. Reakce kritiky na jeho díla byly označení Kupky a ostatních prezentovaných umělců za „bandu lumpů, kteří se ve světě umění chovají jako Apačové v normálním životě a kteří veřejně ukazují ty nejtriviálnější nehoráznosti a vulgaritu, jež si dokážeme představit.“ (Mládková, 2016, str. 65). Kupka byl těmito reakcemi znechucený, a odmítl tak dále propagovat svou tvorbu. Tím dal příležitost ostatním propagovat svá abstraktní díla a nejspíš proto jsou jako průkopníky abstraktního umění

jmenování především Kandinskij, Malevič a Mondrian. V roce 1914 odešel Kupka dobrovolně do cizinecké legie. Po válce v roce 1920 dostal Kupka nabídku učit na pražské Akademii, tuto nabídku Kupka odmítl, neboť chtěl pokračovat ve své předválečné tvorbě v Paříži, bylo mu tedy nabídnuto učit na Akademii v Paříži, tuto nabídku Kupka přijal. Seznámil se s Jindřichem Waldesem, který se stal pro Kupku mecenášem. Waldes vlastnil v Praze továrnu na stroje. Stroje v továrně nejspíše byly inspirací pro vznik děl *Ocel pije* (1927) a *Syntéza* (1927-29). Později se také objevila tematika jazzu, ve které Kupka vytvořil dílo *Hot Jazz* (1935). (Taussig, 2017)

V Kupkově ateliéru začaly vznikat kompozice s názvy *Okolo bodu*, *Příběh o pesticích a tyčinkách*, *Sólo hnědé čáry*... Díla tvořil za přítomnosti zvukové kulisy. „Tvrdil, že chce vytvářet obrazy na podobných základech jako skladatelé své kompozice, a to řazením a uspořádáním barevných tvarů a tónů.“ (Mládková, 2016, str. 65). Roku 1946 Československá vláda uspořádala výstavu v pražském Mánesu, kde prezident Edvard Beneš zakoupil několik děl, mezi nimiž byla i dnes slavná *Fuga*, kterou daroval Národní galerii. To bylo jedno z mála ocenění, kterého se Kupka dožil. Kritika ještě dlouho Kupku odmítala, neboť se jí jeho díla zdála málo srozumitelná.

Ke konci svého života v Paříži se Kupka stýkal s Medou Mládkovou, která se o jeho osobu a tvorbu velice zajímala, neboť byli oba z Československa. Jak sama uvádí: „Celou dobu v exilu jsem se snažila dělat něco, co se vztahovalo k Československu a teď mi najednou zastoupil cestu malíř, který byl také Čechoslovák a také svojí zemi zbožňoval.“ (Mládková, 2016, str. 55). Mládková popisuje Kupku jako introvertního člověka, který se jen tak snadno člověku neotevře. „Držel si odstup, byl z něho cítit chlad a zahořklost.“ (Mládková, 2016, str. 53). Kupka tvořil osaměle a nikdy se nepodbízel. Kupka v Paříži bydlel v sousedství s kubistickým malířem Jacquesem Villonem, který měl v Paříži velký úspěch. O Kupku nebyl takový zájem, protože nebyl „jejich“. Na sklonku života trpěl Kupka psychickými problémy a depresemi. Zemřel 24. června roku 1957. Po smrti Kupky se uskutečnila díky Mládkové výstava, na které byl i Villon a zde od něho zazněla slova: „Kupka pro mě byl velkou inspirací.“ (Mládková, 2016, str. 53)

Po smrti Kupky se Meda Mládková zasloužila o jeho proslavení a vystavení obrazů v nejlepších amerických výstavních síních. „Potřebovala jsem vždy alespoň jednoho či dva Kupky dostat přímo na zeď do těch největších amerických galerií a muzeí vedle dalších, v té

době již proslavených malířů. Když by totiž Kupka najednou začal viset vedle Picassa nebo Pollocka, každý by si řekl, to už musí být opravdu někdo.“ (Mládková, 2016, str. 73). Kupkovy obrazy se objevily v Národní galerii umění ve Washingtonu, kde visí dodnes jeho obraz *Organizace grafických motivů II* hned vedle Pabla Picassa. „Slíbila jsem mu, že to dokážu. A ten slib mě navždy zavázal.“ (Mládková, 2016, str. 66)

## 2.2 Popis a reflexe Kupkovy výstavy ve Valdštejnské jízdárně

V této kapitole představím a pomocí reflexe zhodnotím své dojmy z výstavy „František Kupka 1871–1957“, které jsem se zúčastnila dne 15. prosince 2018 ve Valdštejnské jízdárně. Tuto komentovanou prohlídku výstavy jsem navštívila, abych se seznámila s tvorbou Františka Kupky a lépe ji pochopila.

Výstava byla koncipovaná jako retrospektiva života Františka Kupky a umožňovala návštěvníkům sledovat Kupkův vývoj od symbolismu k abstrakci. „Retrospektiva se zaměřuje na jeho symbolistní malby, expresionistické portréty, cestu k abstraktnímu umění přes soubory zahrnující barevné vertikály, řeč tvarů a barev, mašínismus až ke geometrické abstrakci. Četné práce na papíře představují Kupku také jako satirického kreslíře a znamenitého ilustrátora, umělce se zájmem o filozofii, antiku, náboženství i vědu.“ (Národní galerie, [b.r.] )

První sekci tvořila jeho tvorba ve znamení symbolismu, ve kterém Kupka pracoval od poloviny devadesátých let 19. století. Díla v sobě skrývají symboly, které musí pozorovatel rozkódovat. Mezi takové Kupkovy obrazy patří například díla: *Peníze (1899)*, *Balada (Radosti života) (1901–1902)*, či *Podzimní slunce (1905–1906)*.

Další sekce nesla název Dorotky neboli Žigoletky, což byly ženy z pařížských ulic. Tvorbou těchto obrazů se Kupka zabýval v letech 1908–1910 a patří sem například díla: *Kráva (1910)*, *Dorotky (Žigoletky, Princezny chodníku) (1909–1910)*.

Další sekce poskytovala pohled na díla, jež byla vyobrazená pomocí čar, které se staly hlavním výtvarným prvkem. Mezi tato díla patří: *Sólo hnědé čáry (1912–1913)* a *Neodbytná bílá čára (1913–1923)*.

Ve druhé polovině dvacátých let vznikla série obrazů, které byly zařazovány do směru, nazývaného mašínismus. V těchto obrazech je zachycen pravidelný pohyb strojů. Do této tvorby patří například díla: *Ocel pije (1927–1929)* a *Syntéza (1927–1933)*.

Ve znamení směru konstruktivismu, který vyjadřoval architekturu, její zákonitosti

a směřování vzhůru, Kupka vytvořil například díla: *Vzpomínka na katedrálu* (1920–1923) a *Barevné plány (zimní vzpomínka)* (1915–1923).

### 2.3 Sebereflexe výstavy

Výstava se konala ve Valdštejnské jízdárně, kterou jsem navštívila poprvé. Výstavní prostory zde nebyly nikterak rozsáhlé, ale to nebránilo jejich použití. Prosto byl rozdělen na jednotlivé sekce pomocí sádkartonových zdí. Retrospektivní výstava Františka Kupky na mě působila přehledně a celistvě tím, že díla byla řazena chronologicky a podle tématu. Díky tomuto dělení jsem si mohla udělat lepší představu o tom, co v jaké době Kupka tvořil. Ocenila jsem texty na stěnách, které byly nápomocny pro objasnění tvorby v dané sekci. Také se mi líbil způsob zpracování Kupkova životopisu formou časové osy, která shrnovala životopis do krátkých bodů. Paní průvodkyně s námi procházela jednotlivé sekce a předávala nám spoustu obohacujících informací. To, že jsem k obrazům slyšela i jejich zasazení do kontextu mi pomohlo k většímu pochopení celé výstavy a celkového přístupu Kupky k jeho tvorbě. I když jsem si prohlížela obrazy v knihách, vidět je naživo bylo opravdu fascinující. Nejvíce mě zaujaly obrazy ze sekce s názvem *Okolo bodu*. Když se člověk do obrazu dívá delší dobu tak se zdá, že se kruhy začínají pohybovat, člověk prožívá až hypnotický zážitek. Na tato díla bych se vydržela dívat hodiny, neboť jejich barevnost pro mě byla vážně úchvatná. Byla jsem ráda, že jsem tuto výstavu měla možnost navštívit a vidět reálně Kupkova díla, která mi jako divákovi poskytla představu o tom, jak se tvorba Františka Kupky vyvíjela. Tato osobní zkušenost mi byla přínosem při zpracování mého oborového kontextu.

*Obrázek 2: Okolo bodu, 1911, 1920 – 1930*



*Zdroj: vlastní fotografie*

### 3 Plánování výtvarných činností

V této kapitole se budu zabývat tím, proč je důležité výtvarné činnosti dopředu plánovat a nedělat je pouze nahodile, bez jakéhokoliv cíle či zaměření. Dle Hazukové „výtvarné činnosti řízené nahodile v čase a místě jako sled nejrůznějších navzájem izolovaných či málo propojených činností netvoří celistvý systém, který by umožňoval komplexní náhled na tuto výchovnou složku.“ (Hazuková, ©2006) V případě, že provádíme výtvarné činnosti s dětmi bez předchozího plánování, dochází k tomu, že činnosti nemáme promyšlené, náměty jsou nahodilé a nepropojené, může nám unikat nejen didaktický potenciál, ale také i zásady, organizace, materiální zajištění a respektování věkových zvláštností.

Jiná situace nastává, pokud učitel improvizuje a vychází z aktuální situace, která nastala. Tuto situaci Hazuková uvádí jako faktor náhody, kdy „náhoda působí jako neplánovaný (ale velmi častý) faktor, který může kladně či záporně ovlivňovat podmínky pro rozhodování v situacích výtvarné výchovy, včetně připraveného plánu.“ (Hazuková, 2011, str. 83) V tomto případě učitel vychází ze své zkušenosti.

V tomto pojetí není dáno, jak se má začít plánovat, každý si může vybrat způsob, který mu nejvíce vyhovuje. Hazuková (2011) uvádí nápomocné strategie, které nám mohou pomoci s výběrem a seskupením nápadů. Jsou to myšlenkové mapy, asociační mapy, námětové mapy a pojmové mapy.

- Myšlenková mapa je „výsledek logického, často i systematického uvažování o jevech, které jsou s tématem spojené.“ (Hazuková, 2011, str. 87) Jedná se o výpis všech termínů, které nás k námi zvolenému tématu napadají. Hazuková (2011, str. 87) uvádí jako příklad myšlenkové mapy „Zdraví“ – hygiena, čištění zubů, mytí, koupání, sprchování, očkování, ...
- Asociační mapu podle Hazukové „chápeme jako výsledek volně plynoucích představ o nějakém objektu, jevu, situaci, kdy jedna představa vyvolává druhou. Představy bývají často emocionálně zabarvené. Jako příklad asociační mapy „Zdraví“ uvádí Hazuková: „Co všechno mě napadne, když se řekne „zdraví“: Zdraví máme jen jedno. Musíme ho chránit. Zdravý člověk může pracovat.“ (Hazuková, 2011, str. 88)



Tyto strategie se navzájem prolínají a je pouze na učiteli, jak je využije. Hazuková doporučuje zaznamenávat myšlenky na větší formát papíru (A4 nebo A3) kolem jednoho klíčového slova. Přidáváním nápadů nám vznikne síť, do které přidáváme další a další nápady, které nás k tématu napadají. Je dobré mít v těchto mapách svůj systém, například používání šipek, řazení slov do sloupců, .... Z takto vzniklých myšlenkových a asociačních map vznikají pak námětové mapy.

- Námětová mapa je „seznam možných námětů pro výtvarné činnosti dětí, které můžeme vřadit do téhož širšího námětového okruhu (tématu, tematického celku).“ Z vytvořeného seznamu následně vybíráme vhodné náměty z hlediska ročního období, didaktického záměru, ... Dále se také zamýšlíme „jaké výtvarné úkoly je možné k těmto námětům formulovat.“ Příklad námětové mapy „Jak si čistím zuby; Pod sprchou; Chytám ve vaně zlatou rybku; atd.“ (Hazuková, 2011, str. 88)
- Pojmová mapa „umožňuje proniknout hlouběji k podstatě a významu sledovaných jevů s námětem souvisejících. Propojuje všechny vzdělávací interakční oblasti s výtvarnou výchovou.“ (Hazuková, 2011, str. 89) Pojmová mapa nám díky propojení informací napomáhá k vytváření výtvarného úkolu. Jako příklad pojmové mapy z hlediska nemocného uvádí Hazuková například trpělivost, důvěra, strach, ....

Všechny uvedené mapy nutí učitele systematicky se nad výtvarnými činnostmi zamýšlet. Mapy jsou „systémem otevřeným pro stále nové a nové nápady a proměny na základě nových zkušeností a zážitků.“ (Hazuková, 2011, str. 90)

### **3.1 Charakteristika výtvarné řady**

Na následujících stránkách se budu věnovat bližší charakteristice výtvarné řady. Nejprve shrnu terminologii, se kterou budu v této práci pracovat, a později přiblížím jednotlivé kategorie výtvarné řady. Dále také vytvořím návrh své vlastní výtvarné řady, kde budu vycházet z teoretických poznatků. Na své výtvarné řadě budu sledovat průběh jejího tvoření a pokusím se zhodnotit strategie přípravy.

### 3.1.1 Definice výtvarné řady

Hazuková definuje výtvarnou řadou jako několik za sebou následujících výtvarných úkolů, které jsou zaměřeně vybrány a uspořádány podle určitého hlediska (námětu, řešeného problému, výtvarné techniky, didaktických principů) do relativně uceleného útvaru. (Hazuková, 2011, str. 102)

Dle Šobáňové „Výtvarná řada pomáhá přístupnou formou odmotávat nit z klubka tématu, aniž by ztrácela pro děti přitažlivost. Není tak rozsáhlá jako projekt, její stručnost, sevřenost nedovolí tématu utéct.“ (Šobáňová, 2006, str. 31)

Roeselová definuje výtvarnou řadu jako krátký a srozumitelný útvar, který rozvíjí kterýkoli námět, úsek učební látky nebo výchovný problém. Jedna úloha výtvarné řady logicky navazuje na druhou a společně tvoří koncepčně promyšlenou linii kroků. (Roeselová, 1997, str. 30)

V této bakalářské práci vycházím především z publikace od Hazukové a Roeselové. Záměrem výtvarné řady je zpracování tématu takovým způsobem, aby se všechny kategorie navzájem propojovaly a dávaly výuce logiku a řád. Při plánování činností se neustále držíme svého zvoleného tématu, které je rozebíráno z různých úhlů, prolíná se všemi kategoriemi výtvarné řady, jak zmiňuje Roeselová tato následnost má lineární charakter (kameny – dlažby – zdi – zem, po které chodím – lidské stopy – setkávání). Výtvarnou řadu plánujeme s ohledem na roční období, aktuální téma, typ MŠ, zájem žáků a svůj zájem. (Roeselová, 2003, str. 24)

Plánování řady nabízí dobré mezipředmětové propojení, které je v mateřské škole zcela běžné, jak vyplývá i z RVP PV. „Je třeba, aby učitel postupoval ve vzdělávání s vědomím, že realizovat samostatně jednotlivé oblasti by bylo umělé, nereálné a nepřijatelné. Naopak, čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání, a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější.“ (RVP, 2018, str. 14)

Pro plánování výtvarné řady je nezbytné znát didaktickou terminologii. Jak uvádí ve své literatuře Hazuková (2011, str. 60): „pojmenovat, s čím ve vzdělávacím procesu zacházíme, je nezbytným předpokladem myšlenkové činnosti: tedy toho, abychom mohli rozvažovat, nad výběrem činností, její přípravou a vedením i zpětným hodnocením.“

### **3.1.2 Kategorie výtvarné řady**

Výtvarnou řadu lze charakterizovat pomocí několika kategorií. Jednotlivé kategorie jsou pomocným vodítkem při plánování konceptu výtvarné řady, díky kterému můžeme tento koncept navrhnout a následně i zrealizovat a evaluovat.

V této části jsem čerpala především z publikací od Hazukové (2011) a Roeselové (2003), které pojímají kategorie výtvarných řad nejen velmi komplexně, ale především je neustále doplňují příklady z praxe a dalšími praktickými doporučeními.

#### **3.1.2.1 Oborový kontext**

Pro vytvoření oborového kontextu se necháváme inspirovat umělcem, výtvarným dílem, skupinou umělců, novými médii... „Oborový kontext ukazuje na vazby k výtvarné kultuře, určitým výtvarným problémům, dílů, tvůrcům směrům, atd.“ (Hazuková, 1994, str. 20)

Mně osobně při studiu umělce Františka Kupky pomohla návštěva výstavy, která proběhla ve Valdštejnské jízdárně. Inspirativní pro mě byl pobyt mezi Kupkovými obrazy a shlédnutí videa o jeho životě.

Z oborového kontextu následně vychází celá výtvarná řada a právě oborový kontext určuje její konkrétní podobu.

#### **3.1.2.2 Výtvarný úkol**

Výtvarný úkol je základním didaktickým prostředkem, jímž se učitel obrací k žákům. (Kitzbergerová, 2002, str. 57)

V didaktice od Roeselové najdeme výtvarný úkol pod pojmem výtvarný problém. Roeselová ve své publikaci uvádí: „Aby si pedagog uvědomil, čím se zabývá, musí nalézt vhodný výtvarný problém a pro sebe si ho pojmenovat“ (Roeselová, 2003, str. 19)

Ve výtvarné řadě úkol vychází z oborového kontextu. Zadáváme ho pomocí akčních sloves. Hazuková doporučuje příklady akčních sloves podle jednotlivých typů úkolů: výtvarné vnímání (vnímat, pozorovat, vyhledat, objevit, srovnat, atd.), výtvarná imaginace (představit si, (roz)luštit, (do)myslet, vymyslet, objevit, atd.), výtvarná tvorba (objevit, vyzkoušet, ověřit, nalézt, zobrazit, vyprávět, atd.), komunikace (pojmenovat, nazvat, sdělit, popsat, vyprávět, vysvětlit, atd.). Úkol musí být zcela konkrétní a srozumitelný, aby došlo

ke správnému pochopení a motivaci dětí. Pokud učitel zadá úkol příliš obsáhle, může dojít k tomu, že děti neví, jak si s ním poradit. Za úspěšnost žáků a dosažení cílů je zodpovědný učitel, protože ten úkoly vybírá a nastavuje je tak, aby jejich řešení žákům umožnil. (Hazuková, 2011, str. 66)

### **3.1.2.3 Výtvarná otázka**

Výtvarná otázka vychází z oborového kontextu, který si pro tvorbu své řady vybereme. Formulací této otázky stanovujeme, čeho si děti mají v průběhu práce všimnout a co si mají odnést. Můžeme ji formulovat například pomocí sloves: všimni si, co si myslíš, že se stane,... (Roeselová, 2003)

Jak vyplývá z pojetí didaktiky, kterou přednáší Kafková, je výtvarná otázka formulovaná z pochopení oborového kontextu. Jde o otázku, kterou dílo řeší pro diváka nebo pro autora. Z otázky je následně formulovaný výtvarný úkol. Je důležité, že k formulování výtvarné otázky je třeba proniknout do oborových souvislostí a věnovat se širším kontextům díla, prostudovat odborné kritiky, které pomohou formulovat, jakou otázku dílo řeší.

### **3.1.2.4 Kritéria hodnocení**

Kritéria hodnocení vycházejí ze zadaného úkolu a jsou významnou složkou, neboť hodnocení může být nejen výsledek, ale i průběh práce před výsledkem. „Oporou pro stanovení hodnotících kritérií může být úspěšnost ve splnění dílčích úkolů či vyřešení dílčích problémů spolu se třemi dimenzemi estetické interakce: významem (co je sděleno), formou (jak je to provedeno) a výrazem (jak je to působivé).“ (Hazuková, 2011, str. 72).

Každá výtvarná práce by měla být po jejím dokončení zhodnocena. Hodnocení vzniklých prací přináší možnost prohlédnutí prací ostatních a je tak mimo jiné možné vidět, jak se mohl zadaný úkol řešit jiným způsobem. Děti se mohou vyjádřit ke své práci, přičemž se učí přemýšlet o své práci a obhajovat ji. Když hodnotíme práci, dáváme dětem najevo, že o ně máme zájem a že nás jejich práce zajímá, čímž posilujeme u dětí vnitřní motivaci. Pokud bychom dětem nedali zpětnou vazbu, mohla by být motivace ztracená a s ní i chuť do další tvorby. Hodnocení práce může dětem hodně přinést a posunout je v jejich vývoji, jak také uvádí Slavík „Estetické hodnocení v objektivních formách je nutnou podmínkou k dosažení optimální funkčnosti estetických činností.“ (Slavík, 1/1989, str. 33)

Pedagog stanovuje taková kritéria hodnocení, která umožňují dětem otevřené odpovědi. Například: Co vidíš ve svém obraze? Jak bys svůj obraz pojmenoval? Co tě při tvoření nejvíce bavilo? Dítě tak musí nad svým výtvořem přemýšlet a snažit se pojmenovat konkrétní důvody pro vytvoření jeho realizace. Otevřenými otázkami se snažíme vyhnout odpovědím ano-ne a dále se snažíme, aby děti věděly, že odpověď nemůže být správná, nebo špatná. V dětech posilujeme sebevědomí tím, že všechny jejich odpovědi na naše hodnotící otázky jsou v pořádku.

### **3.1.2.5 Výukový kontext**

Dalším kritériem výtvarné řady je výukový kontext, který je dán vazbami na výtvarné úkoly v předcházejících a následujících jednotkách výtvarné výchovy v časovém či tematickém plánu. (Hazuková, 1994, str. 20) Jedná se o učivo, které chceme dětem předat, k čemu míříme. Při plánování tedy musíme mít neustále na paměti, z čeho vycházíme a na co navazujeme, ale také i to, jak bychom na tuto aktivitu mohli v dalších aktivitách navázat. Při tvorbě výtvarné řady vycházíme především z RVP PV viz kapitola 3.4 v této práci.

### **3.1.2.6 Výtvarný jazyk**

Výtvarný jazyk je základní vyjadřovací prostředek, který nám pomáhá pojmenovávat jednotlivé skutečnosti. Patří do něj například pojmy jako linie, tvar, světlo, barvy, struktury, objemy, aj. „Již v předškolním věku dítě pojmenovává mnohé výtvarné podněty. Zkouší odlišit rozdíly jejich kvalit – tmavost a světlost, velikost, barevnost, pravidelnost nebo polohy.“ (Roeselová, 2003, str. 10). Při používání výtvarného jazyka musí pedagog užívat takových výrazů, které odpovídají rozumovému vývoji dítěte. Výběr jednotlivých jazykových prostředků se tak musí přizpůsobit schopnostem dětí.

### **3.1.2.7 Výtvarná technika**

Jedná se o výtvarný prostředek, pomocí kterého dochází k výtvarnému vyjadřování. Tento prostředek umožňuje vznik hmatatelných výsledků. Správný výběr techniky dětem napomáhá vyřešit výtvarný problém. Výtvarná technika „podporuje sdělnost, tj. výrazové vyznění námětu nebo řešení výtvarného problému.“ (Roeselová, 2003, str. 20).

Je potřeba, aby pedagog nabízel dětem rozmanité techniky, při kterých bude docházet k jejich obohacování a rozvíjení. Také Hazuková uvádí: „Aby mohly výtvarné techniky

směřovat k očekávaným vzdělávacím kompetencím, tedy i nést určitý rozvíjející potenciál, musí jej tam učitelka záměrně vložit. To však je možné jen za předpokladu, že zná široký repertoár výtvarných technik a dokáže s ním vědomě pracovat – citlivě posoudit možnosti či vhodnost výtvarné techniky pro každou z konkrétních výtvarných činností nabízených dětem v MŠ.“ (Hazuková, 2011, str. 48)

Podle Hazukové (2011, str. 50) je nezbytné, aby si děti předškolního věku osvojily základní techniky plošné a prostorové tvorby (kresba, malby, modelování plošného a prostorového konstruování).

Přehled výtvarných technik podle Hazukové (2011, str. 52-54), které jsou použitelné jako inspirace pro učitelky mateřských škol.

- „Plošné techniky: kresba, malba, otisk, protisk
- Přejít z plochy do prostoru: plošné konstruování (koláž), frotování povrchů, zasahování do podkladu (mačkání, proděravění)
- Trojrozměrné vyjádření – prostorové techniky: plastický přístup (modelování), skulptivní přístup (opracování dřeva, kamene), konstruktivní přístup (sestavování, vrstvení), další techniky (obalování, tvarování, muchlání)
- Současné techniky: výtvarná akce, performance, instalace
- Soudobá plošná i prostorová tvorba: média (fotografie), elektronická média (počítačové programy, digitální fotografie)“

### **3.1.2.8 Výtvarné prostředky**

Výtvarným prostředkem se za vhodných podmínek může stát cokoli jak ze světa přírodnin, tak ze světa lidských výrobků. Důležité je, aby bylo pomocí prostředků možné splnit úkol, který byl zadán. V dnešní moderní době stále přibývají nové a nové prostředky, které je možné při tvorbě využít. Pro efektivní práci s prostředky nestačí, aby o nich pedagog pouze věděl, ale je nutné, aby se nejprve sám pedagog s daným prostředkem seznámil a vytvořil si tak vlastní zkušenost, kterou následně bude předávat dětem. Pedagog si také musí promyslet pedagogický záměr, kterého chce pomocí prostředku dosáhnout. Jak uvádí ve své publikaci Hazuková „Volba všech realizačních prostředků musí být vždy spojena s vědomím jejich specifických možností vzhledem k uskutečnění konkrétního vzdělávacího záměru. Samozřejmě je přitom nezbytné zvážit případná bezpečnostní a zdravotní rizika,

s nimiž může být používání některých technik, instrumentů a materiálů spojeno.“ (Hazuková, 2011, str. 41)

Členění výtvarných prostředků podle Hazukové (2011, str. 42):

- „Prvky výtvarné řeči (izolované elementy výtvarné skutečnosti): bod, linie, barva, plocha, prostor, hmota, objem, světlo struktura, prostor aj.
- Vztahy mezi elementy (principy jejich uspořádání): symetrie a asymetrie, rytmus, kontrast a harmonie, proporcionalita, dynamičnost a staticnost, stabilita či labilita
- Výtvarné symboly (významy, které divák odhaluje ve výtvarných formách, které jsou závislé na obraznosti, představivosti, fantazii jak tvůrce, tak také diváka)
- Procesy tvorby (způsoby transformace skutečnosti): napodobení, náznak, nadsázka, zjednodušení, idealizace, parafráze, stylizace, personifikace aj.“

### **3.1.2.9 Motivace**

Motivace je důležitou částí výtvarné řady, při které dochází k předkládání zadání výtvarných činností dětem. To, jakým způsobem budeme děti motivovat, by mělo vycházet z naší znalosti dětí a skupiny jako celku. „Motivovat znamená nejen brát, ale také dávat. Aby tohle bylo možné, aby motivace nebyla ponížena na pouhou manipulaci, musíte zájmy druhých lidí chápat, rozumět jim. Motivace vás tedy nutí zajímat se o druhé.“ (Plamínek, 2010, str. 11)

Dle Hazukové „motivačními prostředky ve vzdělávacím procesu obecně rozumíme vše, co může učitelka záměrně připravit a využít, aby vzbudila dětskou potřebu zúčastnit se nabízených činností. To rovněž platí pro výtvarně výchovné procesy vedené učitelkou.“ (Hazuková, 2011, str. 60) Dále Hazuková uvádí, že se motivací může stát většina didaktických prostředků, jako je „námět, zadaný výtvarný úkol, výtvarný problém nabízený k řešení, stejně jako použité metody i organizační formy výtvarné práce, vzdělávací kontexty (zvláště kontext oborový), hodnotící aktivity v závěru činnosti a jejich komunikační složka.“ (Hazuková, 2011, str. 61)

### **3.1.2.10 Téma**

„Téma chápeme jako východisko pro větší výtvarný celek.“ (Roeselová, 2003, str.18) Z tématu vychází námět, který vymezuje užší podstatu. Téma by mělo mít více rovin, o kterých můžeme přemýšlet, jak například uvádí Roeselová (2003, str. 18) „téma Brána –

historicky cenná stavba s řadou slohových detailů, sbíhání cest k průchodu v hradbách, vstup do jiného světa – Čaroděj ze země Oz, Alenka v říši divů...“ U tématu je důležité si uvědomit, jaký přínos bude mít pro děti jeho koncept a prekoncept. „Koncept je termín pro významný obsah, skrytý v tématu (drak: zlo, násilí, moc), prekoncept odráží osobní cítění každého z nás (můj vztah k drakovi: hrůza, zvědavost, pokoření.“ (Roeselová, 2003, str. 18) Koncept nastává díky dobře použité motivaci, kterou dětem navodíme přes představy a imaginaci. Prekoncepty jsou spojeny s prožitky a spoluprožíváním.

### **3.1.3 Možnosti využití výtvarné řady /Možnosti práce s výtvarnou řadou**

V této kapitole představuji možnosti, které výtvarné řady pedagogům nabízí.

Roeselová uvádí, že výtvarné řady „jsou dostupné již nejmladším dětem, ale stejně je obohacují i v pozdějších letech.“ Výtvarné řady tedy můžeme plánovat na všech stupních a je jen na učitelce, jak bude pracovat s jejich náročností. Výtvarné řady umožňují plánování látky, která je propojená v celek, díky němuž mohou děti prozkoumat a pochopit téma do hloubky. Dále také Roeselová uvádí zkušenosti, které mají učitelé (převážně ze ZŠ a ZUŠ) s výtvarnými řadami. Jsou jimi jasnost a přehlednost řad, které podporují hlubší porozumění otázkám, dále také poskytnutí dostatku času k hlubšímu pochopení otázek a vyjádření se a v neposlední řadě je to stručnost, která dovoluje měnit výchovnou i výtvarnou problematiku nebo výtvarné postupy. (Roeselová, 1997, str. 30)

Abychom mohli jako učitelé výtvarné řady plánovat a předkládat je dětem, musíme dosáhnout určitých pedagogických kompetencí, které nám pomohou dobrat se ke kvalitnímu pedagogickému plánování, které bude celostní. Měli bychom vycházet z vlastních zkušeností a zájmu o výtvarný svět. Exler (2015, str. 24) ve své publikaci uvádí, že při plánování výtvarných řad „záleží na profesní vybavenosti pedagoga, zda má schopnost koncepčně uvažovat a osobitě pracovat se zvolenými tématy z jednotlivých studijních programů.“

## **3.2 Výtvarný projev dítěte předškolního věku**

Tato kapitola představuje stručně vývoj dětské kresby v předškolním věku, tedy přibližně do sedmi let dítěte. Jsou zde popsány typické znaky dětské kresby, které by měl každý pedagog znát a z nichž by měl vycházet při svém plánování.

Podle Luqueta je kreslení hra, která nevyžaduje partnera a nejenže zaměstnává ruce



a zrak, ale příjemně a nenáročně uvádí v pohyb i vnitřní zkušenost dítěte. (Uždil, 1974, str. 83) Tato hra je pro děti nesmírně důležitá při jejich celkovém rozvoji a je také cenná pro pedagoga, který ji může použít jako diagnostický nástroj.

U dětí předškolního věku nemluvíme u výtvarných činností o učení. Dle Babyrádové „Malé děti ve výtvarné výchově nelze vyučovat v tom smyslu, že bychom je přímo poučovali, vedli k výtvarné disciplinovanosti či pozměňovali jejich projevy. Kresbu, malbu či prostorovou nebo i akční činnost lze u dětí předškolního věku pouze iniciovat: lze otevírat brány dětské fantazii a můžeme se také pokoušet vcítit se do dětského světa nebo se aspoň na chvíli stát jeho součástí.“ (Babyrádová, 2014, str. 17) U dětí je důležitější proces tvorby než jeho samotný výsledek. Je potřeba nabízet dětem podnětné a bohaté prostředí, ve kterém se budou moci rozvíjet a získávat nové zkušenosti.

V následujících odstavcích popisují jednotlivá stadia vývoje dětské tvorby od narození do předškolního věku dítěte pouze stručně, neboť to není stěžejním tématem této bakalářské práce, avšak pro záměr této práce je stručný nástin vývoje dětské tvorby vhodný. V této práci vycházím z dělení podle Roseline Davida (2001), který dělí vývoj dětské tvorby do sedmi stádií.

- Stádium skvrn

Toto období nastává za vhodných podmínek těsně před prvním rokem života, podle domněnky, kterou jak uvádí Davido první vyslovil G. H. Luquet: „Kdyby rodiče umožnili dítěti, jemuž ještě není rok, aby malovalo, zcela určitě by dělalo skvrny. Jen málo rodičů však nechá děti v tomto věku vybíjet si pudy, protože se právem obávají nedbalých důsledků...“ (Davido, 2001, str. 21)

- Stádium čmáranic

Toto stádium nastává přibližně kolem prvního roku života. Děti s pocitem radosti z toho, že za sebou zanechávají svou vlastní stopu, zaplňují plochu čarami, mnohokrát i mimo plochu, které se ubírají všemi směry, aniž by u toho zvedly tužku. „Šťastné a spokojené dítě kreslí silné čáry, které na papíře zaberou mnoho místa. Naproti tomu nevyrovnané dítě tužku záhy odhodí.“ (Davido, 2001, str. 22)

- Stádium čarání

Toto stádium plynule navazuje na stádium čmáranic. Dítě začíná postupně pracovat

uvědoměle s určitým záměrem, který v průběhu kresby mění, nebo ho vymyslí až po ukončení kreslení, což je nazýváno náhodný realismus. (Davido, 2001, str. 23) Jak zmiňuje Uždil (2002, str. 14), centrum grafického pohybu vychází z ramenního kloubu a sklon a prohnutí čar by se dal zrcadlově doplnit do oválu. Dítě také často překračuje hranice papíru. Postupně dochází k zapojení ramenního kloubu a zápěstního kloubu, následkem čehož se tak čáry otáčejí v menším oblouku a vznikají hustá klubka. Dochází k většímu respektu hranic papíru. Zvláštní význam tu má pohybová inhibice (útlum), která mění předchozí nepřetržitý pohyb, který je soustředěný na určitou plochu, v pohyb buď přerušovaný, nebo měnící svůj směr. Objevují se body, úderu tužkou, krátké čáry, drobné kroužky. (Uždil, 1974, str. 86).

- Stádium hlavonožců, univerzálních postav

Kolem třetího roku začínají děti do své kresby dávat určitý obsah a kreslí postavy hlavonožců. „Jedná se o postavu, která je znázorněná kolečkem představujícím současně hlavu i trup zepředu, k němuž přiléhají dvě čárky - nohy, a často ještě další dvě - ruce.“ (Davido, 2001, str. 23) Postupně v kolečku přibývá více detailů (oči, ústa a pupek). K zobrazení trupu se dítě dostane až nakonec. Na základě přibývajících zkušeností a procesu uvědomování si vlastního těla dítě začíná do kresby promítat samo sebe. Jak říká M. Prudhommeau „Když dítě kreslí postavu, kreslí samo sebe, a to tak, jak se cítí.“ (Davido, 2001, str. 24)

- Stádium transparentnosti

Jedná se o stádium, které přichází kolem sedmého až devátého roku života. Děti vyobrazují vnitřky objektů, i když na obrázku by měl být zobrazený pouze zevnějšek. Například u domu můžeme neviditelnými zdmi sledovat, co se v něm nachází.

- Stádium sklápění

„Mezi pátým až sedmým rokem většinou chybí perspektiva, roviny neodpovídají skutečnosti a zobrazené předměty jsou disproporční.“ (Uždil, 1974, str. 26) Děti v tomto věku nerozeznávají, co je horizontální a co je vertikální, proto často dochází ke sklápění vertikálu do horizontální roviny. V tomto období dítě kreslí to, co zná, jak říká Malrieu „Kresba nepředstavuje model, který má dítě před očima, ale to, co z něho zná. (Uždil, 1974, str. 27) Toto období nazval Luquet stadiem intelektuálního realismu.

### 3.3 Pojetí výtvarných činností v mateřské škole

Tato kapitola má za úkol představit důležité místo výtvarných činností v mateřské škole. Také zmiňuji současný pohled na výtvarné činnosti, ze kterého by měli pedagogové vycházet. Kladu důraz na důležité postavení učitelky jako znalce svého oboru.

V pojetí výtvarných činností nastal velký obrat. Hazuková uvádí, že ve starší koncepci šlo především o veristické zobrazení (co nejpřesnější napodobení reality), současné pojetí se zaměřuje především na kvalitu procesu výtvarné tvorby, na sebepojetí, seberealizaci a sebevýraz. Nejedná se tedy primárně o výsledek tvorby, ale o to, jaké pocity a nové objevy si děti odnáší z průběhu tvorby a následného hodnocení. (Hazuková, 2011, str. 36)

Učitelka v mateřské škole je jednou z důležitých osob, která otevírá dětem cesty k výtvarnému světu a provází děti při jejich výtvarném chápání. Uždil a Šašinková (1980, str. 11) ve své literatuře uvádí, že „mateřská škola vytváří první začátky vědomého, emocionálně podloženého vztahu k umění.“ Pokud učitelka plánuje výtvarné činnosti systematicky, cíleně a se zájmem o umělecký svět, můžeme očekávat, že u dětí dojde k osvojení výtvarného jazyka, zájmu o výtvarný svět a tvorbu, rozvoji vnímavosti materiálu, osvojení různých technik a seznámení s umělci.

Hazuková (2011, str. 37) uvádí možný potenciál výtvarných aktivit v následujících bodech:

- „rozvíjení vizuálního vnímání jako hlavního kanálu shromažďování informací, jež dnes souvisí s požadavkem vizuální gramotnosti;
- rozvoj intuitivního myšlení jako jedné nenahraditelné formy lidského poznání, intelektuálních, citových a smyslových složek člověka současně s celkovou senzibilitou jedince;
- povzbuzování jedince ke kritickému myšlení, k zaujímání hodnotících postojů;
- rozvoj motoriky, taktilních a kinestetických pocitů jako prostředků zapojení člověka do vztahů s prostředím;
- rozvoj tvořivých schopností;
- rozvoj pozitivních motivů jednání člověka, získávání zkušeností z kolektivních forem práce jako práce týmové;“

### 3.4 Charakteristika výtvarných činností v RVP PV

V této kapitole přibližuji umístění pojmu výtvarné činnosti v kurikulárním dokumentu RVP PV na základě kterého by měl pedagog plánovat své činnosti.

RVP PV je zásadním dokumentem při práci v jakékoliv mateřské škole. Tento kurikulární dokument je chápán jako propojený celek, který zdůrazňuje důležitost propojení všech oblastí vzdělávání, které by měl pedagog dodržovat. „Je třeba, aby pedagog postupoval ve vzdělávání s vědomím, že realizovat samostatně jednotlivé oblasti by bylo umělé, nereálné a nepřijatelné. Naopak, čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání, a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější.“ (RVP PV, 2018, str. 14)

Jednotlivé oblasti vzdělávání jsou rozděleny podle rozvoje vztahů, které má dítě samo k sobě a ke svému okolí. Vzdělávací obsah je rozdělen do pěti hlavních oblastí: „biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální“ (RVP PV, 2018, str. 9), díky kterým RVP PV lépe vyhovuje vzdělávacím potřebám dětí. Tyto oblasti se nazývají: „Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět“ (RVP PV, 2018, str. 14). Každá oblast obsahuje vnitřní členění, která odpovídají pedagogům na čtyři otázky: „Dílčí vzdělávací oblast (co pedagog u dítěte podporuje), Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí), Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže) a Rizika (co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga)“. Všechny tyto kategorie jsou navzájem provázány. Je zde uplatňován integrovaný přístup, díky kterému děti získávají komplexnější zkušenosti.

RVP PV nepracuje s výtvarnými činnostmi jako s oborem. Výtvarné aktivity jsou zde uvedeny na obecné úrovni a prolínají do všech oblastí. Je tedy potřeba si uvědomit, že v mateřské škole nejde o vzdělávání v tomto oboru. Jedná se především o rozvoj kreativity, fantazie a tvořivosti dítěte. Pedagog by měl dbát na plánování aktivit, které budou prostupovat co největším počtem výše zmíněných oblastí.

## 4 PRAKTICKÁ ČÁST

### 4.1 Vymezení cílů

Cílem této bakalářské práce je vytvořit obraz o plánování ve výtvarné výchově v pozici začátečníka. K tomu chci využít vlastní výtvarné řady, vytvořené s oporou o nabyté vědomosti z teoretické části. Odučím jednu výtvarnou řadu, vycházející z Kupkovy tvorby, sestávající ze čtyř jednotlivých aktivit. Slovní popis budu dokumentovat fotografiemi. Nedílnou součástí sondy bude reflexe a sebereflexe. Také vyvodím určité závěry či doporučení pro učitele, kteří by chtěli podobný postup plánování použít. Formou sebereflexe budu sledovat proces svého plánování, současně se pokusím zachytit úspěšné a neúspěšné pokusy tohoto plánování a jejich příčiny.

Důležité jméno, které je uváděno v literatuře ve spojení s pojmem reflexe, je Donald Alan Schön a jeho model reflektivního praktika. Podle Schöna je „významnou součástí reflexe tzv. startovací fáze, která podmiňuje celý proces sebereflexe. Výstupem či výsledkem procesu sebereflexe je plán nebo záměr učitele, kterým chce své pedagogické působení zkvalitnit nebo inovovat.“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, str. 56)

Dytrtová a Krhutová (2009, str. 57) uvádí tyto fáze Schönovy sebereflexe.

- „Nastartování procesu sebereflexe – tato fáze proběhne na základě zájmu učitele o svou pedagogickou činnost.
- Shromáždění a uspořádání sebereflexe – orientace na detaily v rámci pedagogické činnosti.
- Analýza a interpretace reflektovaných prvků v kontextu předcházejících zkušeností a vyvození závěrů z výsledků sebereflexe.
- Vytváření plánů budoucí pedagogické činnosti na základě výsledků sebereflexe.“

### 4.2 Metody výzkumného šetření

Pro tuto výzkumnou sondu jsem zvolila výzkumné metody kvalitativní, neboť je to v souladu s charakterem výzkumných otázek, a také se seberefektivním přístupem. Předložením výtvarné řady dětem a průběžným dotazováním získám cenné podklady

a odpovědi, které mi budou nápomocny v učitelské sebereflexi, ale také mi poskytnou data pro výzkum. Cílem tedy nebylo primárně získání co největšího počtu odpovědí, ale spíše to, abych se od dětí dozvěděla, jak vnímají předloženou výtvarnou řadu, jaká byla příčina a motivace pro jejich chování a jednání. Snažila jsem se o to, abych získala od dětí relevantní odpovědi.

První metodou, kterou jsem použila, byl polostrukturovaný rozhovor s dětmi. Snažila jsem se s dětmi povídat např. o tom, proč si něco myslí, co a proč použily při tvorbě. Nabádala jsem děti, aby se snažily reflektovat svou tvorbu a aby dokázaly zdůvodňovat svoje volby. Snažila jsem se pokládat dětem dodatečné otázky, které mi upřesnily jejich odpovědi, aby tak nedošlo z mé strany k desinterpretaci jejich výpovědí.

Další výzkumnou metodou bylo pozorování. Sledovala jsem děti při práci v jejich přirozeném prostředí, tedy ve třídě v mateřské škole. Zajímalo mě, jak reagují na zadání úkolu a jak tyto úkoly následně plní.

Poslední metodou byla z mé strany trochu interpretovaná metoda akčního výzkumu, kdy jsem vytvořila čtyři aktivity pro děti, které jsem následně samostatně odučila v mateřské škole. Tyto odučené aktivity jsem dále reflektovala a snažila se z nich vyvodit doporučení pro ideální vytvoření výtvarné řady a její následnou realizaci. Také jsem reflektovala sebe samu a svou práci při tvorbě koncepce výtvarné řady.

#### **4.3 Popis vybrané mateřské školy a zúčastněných dětí**

Pro uskutečnění mého výzkumu jsem si vybrala mateřskou školu, ve které jsem dříve pracovala. Toto pro mě bylo výhodou v tom smyslu, že jsem dobře znala prostory školy, pracovníky, děti a denní režim.

Tato mateřská škola se nachází v klidné části Prahy 6 a má čtyři třídy, které jsou heterogenně uspořádány.

Mateřská škola prošla v posledních letech rozsáhlou rekonstrukcí, díky které došlo ke zvětšení a k lepšímu prostorovému uspořádání tříd. Ty jsou nyní vzdušnější a díky pastelovým barvám i útulnější. Rekonstrukcí také prošlo sociální zázemí a školní zahrada, která nyní nabízí dětem větší vyžití. Přibyly zde nové herní prvky, hřiště atd. Každá třída je rozdělena na dvě části. Jedna část slouží jednak k výukovým činnostem a zároveň jako

jídelna. V této části jsou rozmístěny stolečky, u kterých probíhají činnosti dětí a také u nich děti stolují. Druhá část slouží jako herna a spací místnost. Jedná se o vzdušný prostor s minimem nábytku a tedy maximálním prostorem pro volný pohyb dětí. Herna nabízí mnoho didaktických her, stavebnic atd., které mohou děti využívat.

K realizaci mé výtvarné řady pro mě byla důležitá kritéria věku, prostoru a ochota rodičů zapojit své děti.

Pro svůj výzkumný záměr jsem vybrala děti předškolního věku (5 – 6 let). Tento věk dětí jsem zvolila především kvůli náročnosti a velké abstraktnosti tématu. Do výzkumného šetření bylo zapojeno celkem patnáct dětí, pohlaví bylo zastoupeno téměř rovnocenně. Tento počet dětí byl zvolen s ohledem na nutnost dostatečného počtu subjektů a zároveň na důležitost snahy o individuální přístup k jednotlivým dětem.

Další kritérium, které pro mě bylo důležité, bylo zohlednění využívaného prostoru. Toto výzkumné šetření jsem prováděla především ve třídě, neboť v ní byly lepší podmínky a méně rušivých elementů pro práci a rozhovor s dětmi. Dále jsem s dětmi využívala i venkovní prostory mateřské školy, díky nimž jsme měli více prostoru na pohybové aktivity, které doprovázely proces tvorby.

Z organizačního hlediska je důležité zmínit, že pro toto výzkumné šetření bylo nutné získat souhlas rodičů všech dětí, které se tohoto šetření účastnily. Souhlas zahrnoval také pořizování fotodokumentace.

## **4.4 Návrh výtvarné řady**

### **4.4.1 Koncepce výtvarné řady**

Ve své výtvarné řadě vycházím z oborového kontextu, pro který jsem si zvolila umělce Františka Kupku (viz kapitola 2.1 v této práci). Z Kupkovy rozsáhlé tvorby jsem se zaměřila na téma kosmos a pohyb, neboť jsem se domnívala, že by toto téma mohlo být pro děti zajímavé. V přípravě výtvarné řady jsem vycházela z teoretických poznatků této práce.

Pro svou výtvarnou řadu jsem se nechala inspirovat Františkem Kupkou a jeho díly o kosmu. Kupkova díla s tematikou kosmu vychází z jeho vědeckých znalostí o této problematice a inspirace z vědeckých fotografií kosmu. Mezi první díla s kosmickou tematikou se řadí *První krok (1909–1911)*, jehož hlavním prvkem jsou kruhovitě tvary. „Bohužel – nebo to bylo také štěstí – seznámil jsem se opět se spiritisti... večer zažil jsem

zkušenost rozdvojeného vědomí, přitom jsem měl dojem, jako bych se díval na Zemi zvenčí. Byl jsem v obrovském prázdném prostoru a viděl jsem planety, jak mě klidně míjejí. Potom bylo těžké vrátit se k trivialitám všedního dne...“ Lamač (1984, str. 35). Tento spiritistický zážitek, který popsal Kupka v dopise A. Rösslerovi, byl nejspíš inspirací díla *První krok*. Záhadou zůstává barevné vyplnění kruhovitých tvarů, které Lamač (1984, str. 35) překládá tak, že „to co na obraze vidíme, má patrně budit dojem pohybu, oběhu, kroužení či prostupování drah, díváme se vlastně na osamostatnělé prvky dynamické struktury *Amfory*. *Dvoubarevné fugy*.“

#### **NÁVRH VÝTVARNÉ ŘADY – ÚVODNÍ MOTIVACE**

časová dotace	popis aktivity	poznámky
20 minut	<p>Učitel: „<i>Ve třídě jsou rozmístěné obrázky, které nám prozradí, kam se spolu tento týden podíváme, my se na ně teď půjdeme společně podívat, ať to zjistíme.</i>“</p> <p>Následně si obrázky vezmeme do kroužku a řekneme si, co na nich vidíme. Abychom nezůstávali jen u obrázků, „doletíme“ si pomocí Google maps na planety Merkur, Venuše, Země a Mars (ostatní planety v mapách nejsou, tak si je ukážeme pomocí obrázků).</p> <p>Google maps umožňuje i náhled na povrch jednotlivých planet, takže se po nich s dětmi budeme moci procházet. Při prohlížení budu dětem říkat ke každé planetě nějaké zajímavost a ptát se na otázky. K dispozici budou mít děti také encyklopedie o vesmíru, ve kterých si budeme prohlížet ilustrace a povídat si o nich. Učitel navrhne dětem, že pokud mají doma knížky o vesmíru, mohly by je do školky přinést, abychom si je mohli všichni prohlédnout.</p>	<p>úvodní motivace</p> <p>technické prostředky: obrázky planet, text o planetách</p>



### Motivační text o planetách:

Merkur je nejmenší planetou, která je nejbližší Slunci. Je jednou z pěti planet, kterou můžeme vidět bez dalekohledu (Merkur, Venuše, Mars, Jupiter, Saturn).

Venuši se také říká sesterská planeta Země, protože je velikostí podobná Zemi. Venuše má na svém povrchu hodně sopek a proto patří mezi nejteplejší planety. Venuši se také říká Jitřenka nebo Večernice, můžeme ji vidět na oboze silně zářit. Koukáte se večer s rodiči na hvězdy/planety?

Země je jediná planeta, na které je život. Zemi se také říká modrá planeta, uhodli byste proč? Co by mohly být modré fleky (voda), hnědé fleky (kontinenty) a bílé (mraky)? Dříve si lidé mysleli, že je země placatá. Je to pravda? (ukázka tvaru v Google maps + globus)

Mars je planeta, které se říká podle její barvy; to určitě uhodnete (červená/rudá planeta). Je druhou nejmenší planetou. Jak se jmenovala první? (Merkur) Na Marsu je hodně prachu a jsou zde časté prašné bouře.

Jupiter je největší planeta, která patří mezi obry a otáčí se nejrychleji. Pruhy, které na sobě Jupiter má, jsou kvůli velkým bouřkám, které na něm pořád jsou.

Saturn patří mezi obry, má kolem sebe prstenec, který je tvořený kameny, ledem a prachem.

Uran se řadí mezi ledové obry. Byl první planetou, která byla objevena dalekohledem.

Neptun se také řadí mezi ledové obry. Hodně na něm fouká vítr, (můžeme si vyzkoušet zafoukat). Je na něm velká zima, věděli byste proč? (je daleko od Slunce).

Slunce je hvězda, která vydává... odpověď dětí (teplo a světlo).

#### **4.4.1.1 Koncepce první aktivity**

**OBOROVÝ KONTEXT:** Pohyb vesmírných těles, viz František Kupka studie fotografie a kosmu.

**VÝTVARNÁ OTÁZKA:** Vnést charakter vesmírného pohybu do média plošné tvorby a za jeho pomoci pochopit pohyb vesmírných těles.

**VÝTVARNÝ ÚKOL:** Prohlédni si v encyklopedii obrázky planet a pověz kamarádovi, jaký mají tvar a barvu. Co se děje s planetami ve vesmíru? Jak se pohybují?

**MIMOVÝTVARNÝ ÚKOL:** Zkus si zapamatovat názvy planet a nějaké informace o nich.

**KRITÉRIA HODNOCENÍ:** Zjistit pomocí dotazování, zda u dětí došlo k překladi pohybu planet do geometrického tvaru. Jaké tvary dokázaly děti odvodit a jakým slovníkem o nich mluví.

**VÝTVARNÝ JAZYK:** Geometrické tvary, struktura a ilustrace.

**VÝUKOVÝ KONTEXT:** Vytváření základů pro práci s informacemi. Seznámení s technikou otiskování pomocí houbičky a barvy. Dítě poznává na základě prožitků z činnosti. Dítě se učí naslouchat druhým a kultivaci vlastního mluvního projevu. Dítě interpretuje výsledky své práce dle svých schopností ostatním dětem.

**VÝTVARNÁ TECHNIKA (MÉDIUM):** Otiskování.

**TECHNICKÉ PROSTŘEDKY:** Čtvrtky, houbičky, temperové barvy, ubrusy, nůžky, rýže, křída a šablony (různé velikosti planet).

**TÉMA:** Seznámení s planetami ve vesmíru

**NÁVRH VÝTVARNÉ ŘADY – PRVNÍ AKTIVITA: SEZNÁMENÍ S PLANETAMI VE VESMÍRU**

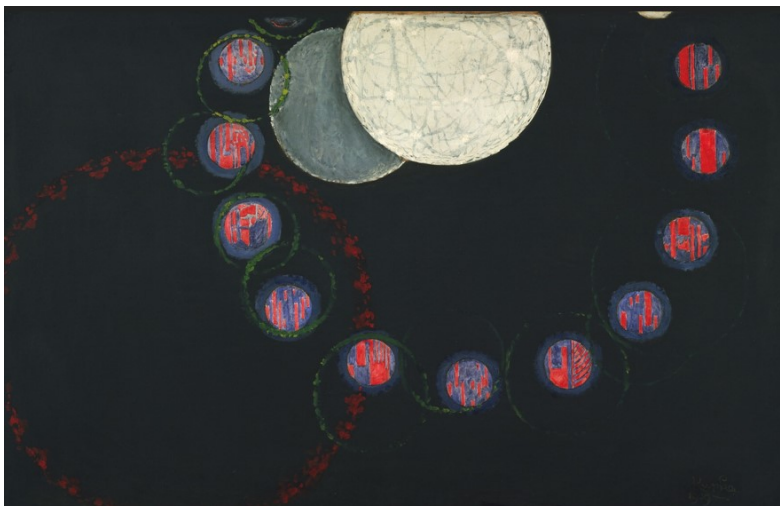
časová dotace	popis aktivity	Technické prostředky
20 minut (viz úvodní motivace)	Společně si prohlédneme ilustrace v encyklopedii a ukážeme si planety na Google maps. Děti se o každé planetě dozví, čím je zajímavá. Po vzájemném rozhovoru o planetách si děti vylosují každý planetu (obrázek), kterou vytvoří (Merkur je kvůli své velikosti s Marsem). Po vylosování si děti planetu vyhledají v encyklopedii a zkusí dodržet pravdivé informace, které se týkají barvy.	encyklopedie, lístečky s obrázky planet
15–20 minut	Děti si nejprve pomocí začátečního písmene planety vyhledají vhodnou šablonu, tu obkreslí a vystříhnou. Vystřiženým planetám děti udělají povrch pomocí temperové barvy a houbičky, díky čemuž vznikne efektivní povrch.	čtvrtky, houbičky, temperové barvy, nůžky, šablony planet
10–15 min	Po zaschnutí planet si je ukážeme v kroužku a každý zkusí svou planetu představit ostatním.	modely planet
15 minut	Po představení planet se s nimi vydáme ven na jejich oběžné dráhy, které budou již předkreslené křídou. Aby dráhy byly více viditelné, zvýrazní je děti pomocí rýže, která může představovat prach a drobné kamínky, které ve vesmíru létají. Každé dítě dostane svůj kornout s rýží, kterým bude značit dráhu. Nakonec si každý vezme svou planetu, postaví se na svou dráhu (s dopomocí ostatních) a bude po ní „obíhat“. V průběhu této činnosti si děti planety vystřídají.	modely planet, rýže, křída

10 minut	<p>Ve společném kroužku zhodnotíme aktivity s planetami pomocí otázek:</p> <p><i>„Vzpomenete si na jména planet, které jsme dnes společně navštívili a ve které jste se proměnily?“</i></p> <p><i>„Co si o planetách pamatujete?“</i></p> <p><i>„Když jsme se proměnili v planety, v jakém tvaru jsme se pohybovali?“</i></p> <p><i>„Co se vám líbilo/bavilo vás na tom, když jste obíhaly sluníčko?“</i></p>	
----------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

#### 4.4.1.2 Koncepce druhé aktivity

**OBOROVÝ KONTEXT:** Kruhové tvary, viz Kupka, *První krok* (1910–1913).

*Obrázek 3 František Kupka - První krok (1910 - 1913)*



*Zdroj: <https://www.moma.org/collection/works/79969>*

**VÝTVARNÁ OTÁZKA:** Vnést charakter vesmírného tělesa do média plošné tvorby pomocí otiskování předmětů.

**VÝTVARNÝ ÚKOL:** Prohlédni si pozorně planety, co ve třídě ti je připomíná? Jak se tomuto tvaru říká? Co všechno ve tvém okolí (doma, venku) má kruhovitý tvar? Pozoruj, co se stane, když otiskneš něco kulatého.

**KRITÉRIA HODNOCENÍ:** Sledování průběhu otiskování a jeho hodnocení. Vymýšlení názvu pro společný obraz. Úroveň vysvětlení souvislosti tvaru planety a předmětu ve třídě, míra souvislosti jejich tvaru, na čem je tato souvislost založená. Míra invence.

**VÝTVARNÝ JAZYK:** Kružnice – základní geometrický tvar.

**VÝUKOVÝ KONTEXT:** Souvislost hodin zaměřených na podporování zvědavosti a radosti z objevování. Vytváření pozitivního vztahu k intelektuálním činnostem a učení. Rozvoj tolerance a spolupráce s ostatními dětmi. Jednotky zaměřené na osvojování výtvarného jazyka.

**VÝTVARNÁ TECHNIKA (MÉDIUM):** Otisk předmětu.

**TECHNICKÉ PROSTŘEDKY:** Předměty kruhovitého tvaru, barvy a velký formát černého papíru.

**TÉMA:** Planety

**NÁVRH VÝTVARNÉ ŘADY – DRUHÁ AKTIVITA: PLANETY**

časová dotace	popis aktivity	technické prostředky
10 minut	Děti měly za úkol všimnout si všude kolem sebe předmětů, které mají kruhovitý tvar, a některé z nich přinést do školky. V kroužku si s dětmi řekneme a zkontrolujeme, u jakých předmětů si všimly, že mají kruhovitý tvar. Ukážeme si předměty, které děti přinesly.	Předměty kruhovitých tvarů
15–20 minut	Děti dostanou za úkol domluvit se na tom, podle čeho přiřadí některé z předmětů k planetám, které si vyrobily. Po přiřazení předmětů děti podle domluvy mezi sebou přeskládají předměty na černý papír. Děti budou postupně planety otiskovat a zjišťovat, co se se stoupou děje.	Černý papír, temperové barvy (červená, modrá, bílá)
10 minut	V průběhu aktivity budou děti hodnotit, co se děje s barvou a otiskováním předmětů. Na konci aktivity děti společně zkusí své dílo pojmenovat.	

#### 4.4.1.3 Koncepce třetí aktivity

**OBOROVÝ KONTEXT:** Zachycení pohybu světla, viz Kupka zachycení pohybu míče v díle *Amorfa. Dvoubarevná fuga*.

Obrázek 4: *Amorfa. Dvoubarevná fuga*, 1912



Zdroj: <https://magazin.aktualne.cz/kultura/umeni/hledani-absolutna-dovedlo-kupku-pred-sto-lety-k-amorfe/r~i:article:768467/>

**VÝTVARNÁ OTÁZKA:** Lépe pochopit pohyb vesmírných těles. Zkoumat a sledovat, jak vzniká pohyb a jaké linie zanechává.

**VÝTVARNÝ ÚKOL:** Vzpomeň si, jak se pohybují planety ve vesmíru. Naše baterka se teď promění v planetku a ty s ní zkus pohybovat tak, jak se pohybuje planeta ve vesmíru. Dívej se, co světlo dokáže.

**KRITÉRIA HODNOCENÍ:** Co děti pozorují při tvorbě a jak to komentují. Co následně dokáží odvodit z výsledných obrazů.

**VÝTVARNÝ JAZYK:** Světlo, tma, tvary, barevné skvrny, linie.

**VÝUKOVÝ KONTEXT:** Uvědomování si vlastního těla a vědomé vedení jednoduchého pohybu, přizpůsobeného pokynu. Posilování přirozených poznávacích citů, konkrétně radost z objevování kresby se světlem. Posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním dětem ve skupině a rozvoj spolupráce. Uplatnění vlastních zkušeností, zážitků a fantazie při tvůrčích činnostech.

**VÝTVARNÁ TECHNIKA (MÉDIUM):** Digitální fotografie.

**TECHNICKÉ PROSTŘEDKY:** Baterky, fotoaparát.

**TÉMA:** Seznamujeme se se sluníčkem

**NÁVRH VÝTVARNÉ ŘADY – TŘETÍ AKTIVITA: SEZNAMUJEME SE SE SLUNCEM**

časová dotace	popis aktivity	technické prostředky
10 minut	<p>Povídání o sluníčku a o tom, jak pomalu vystrkuje své paprsky. Pomocí rukou všichni naznačujeme pohyb paprsků. Následuje diskuse o tom, proč je pro nás sluníčko tak moc důležité a čím pro nás může být i nebezpečné.</p> <p>Děti si vyzkouší, jak je pro nás důležité světlo, které nám slunce dává pomocí baterky.</p>	
10–15 minut	<p>V temné místnosti se baterka promění na planetu, která obíhá kolem Slunce. Děti se pomocí pohybu v ramenním kloubu budou snažit napodobit pohyb planety ve vesmíru a následně cokoli dle svého zájmu. Při pohybu světla budu pořizovat fotografie (pokud to půjde, zkusí si to i děti), které si následně s dětmi prohlédneme a vyhodnotíme, co na vzniklých fotografiích vidíme.</p>	mobilní telefon, baterka
10 minut	<p>Vzniklé obrázky si s dětmi ukážeme na plátně a pokusíme se vymyslet, co v liniích (čárách) na obrázku vidíme.</p>	plátno, počítač



#### 4.4.1.4 Koncepce čtvrté aktivity

**OBOROVÝ KONTEXT:** Znázornění pohybu světla, Kupka *Amorfa*. *Dvoubarevná fuga* (viz obrázek č. 3)

**VÝTVARNÁ OTÁZKA:** Pochopit pohyb vesmírných těles. Zkoumat jakou stopu zanechávají a pokusit se ji zaznamenat na plošné médium.

**VÝTVARNÝ ÚKOL:** Vzpomeň si na světlo, jak se pohybovalo ve tmě. Teď si světlo vyměníme za voskovku a zkusíme se podobně pohybovat po papíře.

**KRITÉRIA HODNOCENÍ:** Jakým způsobem děti zaznamenaly pohyb planet a jak tento vznik komentovaly.

**VÝTVARNÝ JAZYK:** Linie, barva.

**VÝUKOVÝ KONTEXT:** Seznamování se světem umění a kultury.

**VÝTVARNÁ TECHNIKA (MÉDIUM):** Malba.

**TECHNICKÉ PROSTŘEDKY:** Velký formát papíru, voskovky.

**TÉMA:** Jsme umělci

#### **NÁVRH VÝTVARNÉ ŘADY – ČTVRTÁ AKTIVITA: JSME UMĚLCI**

časová dotace	popis aktivity	technické prostředky
5 minut	Dnes se podíváme, co jsme vytvořili pomocí světla. Ukázka fotografií. Protože vám to se světlem vážně šlo, zkusíme dnes proměnit v planetu voskovku a uvidíme, co nám vykouzlí za stopu.  Pomocí fotografie a představy pohybu, který děti dělaly předchozí den, zkusíme tvar z fotografie přenést na papír.	
10 minut	Nejprve si děti pohyb připomenou bez voskovky. Následně ho zaznamenají pomocí voskovky na papír.	velký formát papíru, voskovky

5 minut	Pomocí reflexe zhodnotíme, jaké tvary nám záznamem stopy vznikly. Seznámíme se s umělcem Františkem Kupkou a jeho dílem.	Díla „ <i>První krok</i> “ a „ <i>Amorfa</i> . <i>Dvoubarevná fuga</i> “ od umělce Františka Kupky
---------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### 4.4.2 Popis jednotlivých aktivit včetně citací dětských komentářů

Na následujících stránkách se pokusím reflektovat mnou odučené aktivity ve vybrané mateřské škole. Zhodnotím nejen práce dětí, ale popíši také i to, co se mi podařilo, či co mi naopak dle konceptu nevyšlo. V textu také uvedu odpovědi dětí, které jsem pro účely této práce trochu zkrátila. Pro autentičnost však nechávám odpovědi dětí nespisovné, nikterak je v tomto ohledu neupravuji. Posléze zreflektuji tyto odučené aktivity jako celek.

Prvotní motivace děti velmi zaujala. Na rozmístěné obrázky děti ihned reagovaly slovy „vesmír, Země, sluníčko, ...“ Když jsem dětem položila otázku: „Co si představíte, když řeknu vesmír?“ Přicházely odpovědi: „Tma.“ „Hvězdy.“ „Země.“ „Merkur.“ „Venuše.“ „Raketa.“ Bylo vidět, že děti mají o vesmíru faktograficky správnou představu. Poznat téma pro děti nebylo náročné, protože se již s tématem vesmíru setkaly. Když jsme si všichni sedli do kroužku a ukazovali jsme si planety na Google maps, děti byly fascinované tím, že létáme z planety na planetu, můžeme navštívit jejich povrch a se zájmem poslouchaly informace, které jsem jim o planetách říkala. Když jsem mluvila o Venuši a o tom, že má na sobě sopky, jeden chlapeček nám je hrdě na 3D modelu ukázal, aby si jich všichni všimli. Když jsme přešli zpět k obrázkům, pozornost začala klesat a informace již nebyly pro děti tak lákavé. Veškeré další informace jsem se tedy snažila podat stručněji. Po seznámení s planetami si děti vylosovaly obrázek planety, kterou budou vyrábět. S vylosovanými planetami neměl nikdo z dětí problém, protože jsme se předem domluvili, že pokud si někdo bude chtít vyrobit jinou planetu, než si vylosuje, tak si ji po výrobě vylosované planety bude moci také vyrobit. Největší zájem byl o planetu Zemi. Vyhledávání šablon podle písmen děti zvládly bez problémů, pouze u planety se zkratkou MA (Mars) jsem musela pomoci. Při otiskování stop pomocí houbičky děti komentovaly své výtvary již při jejich vzniku. Po poledním spánku jsme si s dětmi sedli do kroužku a každý okomentoval svou planetu.

Slunce: učitelka: „Jak se jmenuje tvá hvězda?“ dítě: „Sluníčko.“ „Je žlutý.“ „V knížce je kulatý, já ho kulatý nemám.“ učitelka: „Aha, a jaký máš tedy tvar?“ dítě: „No, takovou šišku.“ učitelka: „A vadí ti to?“ dítě: „Ne, líbí se mi.“ ostatní: „Jo, povedlo se ti.“

Merkur: dítě: „To je Merkur.“ učitelka: „Pamatuješ si, co jsme si o něm říkali?“ dítě: „Je úplně u sluníčka.“ „Je to takovej prcek.“ ostatní: „Prcek (smích).“ učitelka: „Jakou má barvu?“ dítě: „Je hnědej.“ učitelka: „Výborně, a jaký má tvar?“ dítě: „Malá kulička.“

ostatní: „*Je to jak bublina*“ „*Jaká bublina?*“ „*No z bublifuku.*“ „*Jo, to jo.*“

Mars: dítě: „*To je Mars.*“ „*Není tak malej.*“ „*Je červenej.*“ Ostatní děti: „*Je to červená planetka.*“ „*Větší kulička.*“

Venuše: dítě: „*Já jsem dělal Venuši a Zemi.*“ „*Země se mi povedla víc*“ učitelka: „*Proč si to myslíš?*“ dítě: „*Víc se mi líbí, mám tam modrou vodu, hnědou hlínu a bílý mraky.*“ „*A jsou na ní lidi.*“ ostatní děti: „*Kde?*“ dítě: „*Já je tam nemám vidět, protože z vesmíru vidět přece nejsou.*“ ostatní děti: „*No jo vlastně.*“ učitelka: „*A co Venuše?*“ dítě: „*Venuše se mi nepovedla.*“ učitelka: „*Proč si to myslíš?*“ dítě: „*Protože je rozmazaná.*“ někdo z dětí: „*Mně se líbí.*“ učitelka: „*Máš ještě něco na své Venuši?*“ dítě: „*Sopku (ukazuje prstem).*“ učitelka: „*Musím tě pochválit, jak se ti tvá Venuše podařila vystříhnout.*“ (dítě přejíždí po obvodu prstem a usmívá se)

Jupiter: dítě: „*Jupiter.*“ „*Nepovedly se mi ty proužky.*“ jedna holčička: „*To nevadí, stejně je hezkej.*“ učitelka: „*Co se ti na tvém Jupiteru líbí?*“ dítě: „*Červená barva.*“

Saturn: dítě: „*Můj Saturn.*“ ostatní dětí: „*Proč nemá ten kruh okolo?*“ dítě: „*Nechtěl jsem ho tam.*“ učitelka: „*Proč jsi tam nechtěl prstenec?*“ dítě: „*Nelíbí se mi, chtěl jsem kruh.*“ učitelka: „*Dobře, když jsi to tak chtěl.*“ „*Ještě nám o tvém Saturnu něco povíš?*“ dítě: „*Ne.*“

Uran: dítě: „*To je Uran.*“ „*Moc se mi povedl.*“ „*Je to můj modrej obr.*“ učitelka: „*Co se ti na tvém Uranu líbí?*“ dítě: „*Ty bílý tečky se mi povedly.*“ „*Taky je hezky kulatej (úsměv).*“

Neptun: dítě: „*To je Neptun.*“ „*Taky je to můj modrej obr.*“ učitelka: „*Jak poznáme Neptun od Uranu?*“ ostatní: „*Nemá ty bílý místa.*“ „*Je celej modrej.*“ „*Uděláme mu písmenko.*“

Když jsme s planetami dorazili ven k oběžným drahám, hned od dětí zaznělo: „*To je kruh.*“ Položila jsem tedy otázku: „*Na co si myslíte, že tady ty kruhy jsou?*“ Odpovědi byly: „*Na planety.*“ „*Dráha planet.*“ „*Tady bude sluníčko.*“ Děti měly tendenci ukazovat, kam budou planety patřit. Když jsem dětem řekla, že budeme dráhy zvýrazňovat, aby byly více vidět, hned se s nadšením zajímaly, čím a jak to budeme dělat. Každý dostal jeden papírový kornout s rýží a tu začal sypat na dráhu. Děti si vzájemně pomáhaly, pokud se někde vysypalo více rýže, tak ji urovnávaly prsty. Když byly dráhy hotové, každý si vzal svou

planetu a stoupl si na svou dráhu. Postavení na dráhy probíhalo postupně. Nejprve se umístilo Slunce, pak Merkur na první dráhu atd. Když stály všechny děti na dráze, daly se do pohybu. Během chůze se děti navzájem zdravily a mávaly na sebe. Při této aktivitě docházelo na signál ke změně polohy planet (nad hlavou, před tělem, za tělem, vpravo, vlevo). Po této aktivitě následoval rozhovor v kroužku.

*Učitelka: „Co jste dělaly, když jste se proměnily v planety?“ „Jak jste se pohybovaly?“*

*Děti: „Chodily jsme dokola.“ „To byla procházka.“ „Běhaly jsme.“ „Točily jsme se.“*

*Učitelka: „Aha, běhaly a kolem koho jste obíhaly?“*

*Děti: „Kolem sluníčka.“*

*Učitelka: „A pomocí jakého tvaru jste sluníčko obíhaly?“*

*Děti: „Kruh.“ „Kruhy.“ „Dokola.“ „Kola.“*

Tuto aktivitu jsem rozdělila do dvou dnů. V první části jsme se stihli seznámit s planetami a uskutečnili jsme jejich výrobu. Komentování planet se událo po odpoledním spánku. Druhý den jsem na aktivitu navázala otázkami o planetách, abych téma dětem připomněla. Následně jsme se s dětmi vydali kroužit na oběžné dráhy, děti tato aktivita velice bavila a chtěly se neustále střídat a obíhat kolem Slunce.

*Obrázek 5: Seznámení s tématem*



*Zdroj: vlastní fotografie*

*Obrázek 6: Tvorba planet*



*Zdroj: vlastní fotografie*

*Obrázek 7: Zvýraznění oběžných drah*



*Zdroj: vlastní fotografie*

*Obrázek 8: Hra na planety*



*Zdroj: vlastní fotografie*

Při další aktivitě se děti měly snažit vyhledat předměty, které odpovídají kruhovitým tvarům. Nejprve jsme vyhledávali věci s kruhovitým tvarem ve třídě. Děti našly: „*Stůl*.“ „*Kroužek*.“ „*Hodiny*.“ „*Háčky*.“ „*Špendlík (připínák)*.“ „*Květináč*.“ V kroužku jsem se dětí zeptala, kde všude viděly kruh. Odpovědi byly: „*Kola u auta*.“ „*Víčko*.“ „*Cedule*.“ „*Náušnice*.“ „*Hlava*.“ „*Talíř*.“ „*Sklenička*.“ „*Kanál*.“ Poté jsem před děti vysypala předměty kruhovitěho tvaru, které přinesly. Děti si ihned braly své věci, aby ostatním ukázaly, co vše přinesly. Společně jsme všechny předměty pojmenovali a zkontrolovali jsme pomocí vedení prsu dokola, zda mají opravdu kruhovitý tvar. Při úkolu, kdy měly děti rozdělit předměty k planetám, došlo mezi dětmi k diskusi o tom, jak budou předměty třídit. Nápady byly podle barev, jak kdo chce a podle velikosti. Nakonec vyhrála velikost. Myslím si, že k domluvě dětí přispěl fakt, že jich na tuto aktivitu byl přítomen menší počet. Moje instrukce byly, aby děti naskládaly předměty na černý papír tak, aby s tím byli všichni spokojeni. Děti nejprve předměty naskládaly na vytvořené planety, při tom docházelo k porovnávání velikostí, zda je opravdu daný předmět větší nebo menší. Následovalo přeskládání předmětů na černý papír. Nejprve se děti dohadovaly, jestli budou planety za sebou nebo každá jinde. Nakonec vyhrála verze toho, že budou za sebou kvůli nedostatku místa (papír byl obdélníkového tvaru, který děti limitoval, kdyby byl tvar větší, poskládání planet by nejspíš vypadalo jinak). Děti naskládaly planety do mírného oblouku a nakonec jeden z chlapců přerovnal planety do rovné čáry, nikdo nic nenamítal. V otiskování planet se děti střídaly a ihned přicházely komentáře toho, co se dělo. „*Jé, povedlo se*.“ „*Jú, je tam kolo*.“ „*Tady se to rozmazalo*.“ „*Spadlo to, je to tam ještě jednou*.“ „*Není to tam celý*.“ „*Udělám to ještě jednou*.“ Po dokončení díla jednu holčičku napadlo, že bychom mohli ještě dodělat hvězdy. Vycházela ze své zkušenosti z výtvarného kroužku, kde vytvářela hvězdy pomocí bílé barvy, kterou rozstříkávala pomocí štětce. Ostatním dětem se tento nápad moc líbil, a tak si touto technikou hvězdy dodělaly. Nakonec si své dílo děti samy pojmenovaly. Nápady na pojmenování byly: „*Planetky*.“ „*Vesmír*.“ „*Kolečka*.“ „*Hvězdy*.“ Nakonec vyhrál název „*Planetky*“.



*Obrázek 11: Přiřazení velikosti předmětů  
k jednotlivým planetám*



*Zdroj: vlastní fotografie*

*Obrázek 10: Umístění kruhovitých  
předmětů*



*Zdroj: vlastní fotografie*

*Obrázek 9: Výsledné dílo*

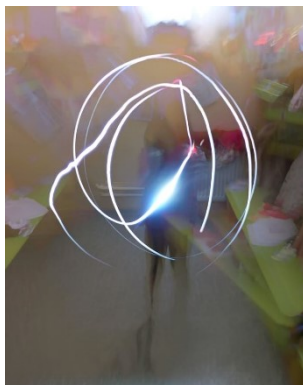


*Zdroj: vlastní fotografie*



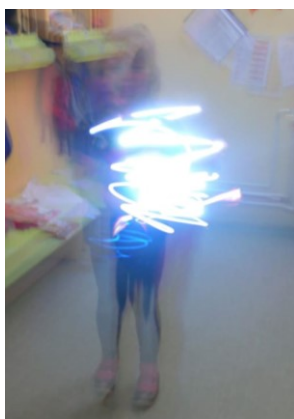
Další aktivita byla zaměřena na zachycení kontrastu světla a tmy, děti se snažily o zachycení pohybu světla. Při povídání o Slunci jsem se děti ptala, proč je pro nás Slunce důležité. Zazněly odpovědi: „*Dává teplo.*“ „*Hřeje.*“ „*Pálí.*“ K tomu, že dává i světlo jsem musela s dětmi společně dojít otázkou „*A co když sluníčko zajde a schová se?*“ děti: „*To je tma.*“ „*Přijde Měsíc.*“ Diskutovali jsme o tom, proč je pro nás teplo a světlo důležité a také o tom, jak nám může Slunce ublížit. Učitelka: „*Co myslíte, proč potřebujeme od sluníčka světlo?*“ děti: „*Kvůli světlu, pak vidíme.*“ „*Kytičky potřebují světlo.*“ učitelka: „*Aha, a na co ho potřebují květiny?*“ děti: „*No, aby rostly.*“ „*Taky abysme pořád nespaly.*“ učitelka: „*Jak to myslíš?*“ dítě: „*No, když je tma tak spíme a když je světlo, tak jsme vzhůru.*“ učitelka: „*Dobře, a myslíte, že pro nás může být sluníčko i nebezpečné?*“ nikdo nic neříkal, učitelka: „*Co když půjdu na sluníčko a nenamažu se opalovacím krémem, stane se něco?*“ dítě: „*Spálí tě.*“ učitelka: „*Aha, takže v čem je sluníčko nebezpečné?*“ děti: „*Pálí.*“ Zde jsme vycházeli z vlastních zkušeností dětí, kdy dvě z nich již zažily spálení. Tyto dvě děti řekly ostatním své zkušenosti a jak tomu předcházet dítě: „*Když jsem se spálil, trhala se mi kůže.*“ „*To bylo jak u hada.*“ „*Dobrý je namazat se krémem.*“ „*Já nosím čepici.*“ učitelka: „*Výborně, také nesmíme zapomínat hodně pít.*“ Společně jsme se přesunuli do šatny, kde sice nebyla úplná tma, ale muselo nám to stačit. Baterka (Slunce) se proměnila v planetu a děti se snažily napodobit tvar oběžné dráhy. Když jsme došli k tomu, že každý vytváří kruh, tak dostaly děti za úkol vymyslet nějaký tvar a ten namalovat ostatním, kteří budou hádat, co jim kamarád nakreslil. Nejvíce děti bavilo pozorovat na displeji fotoaparátu, jak dráhy vznikají. Samy děti si zkoušely držet fotoaparát a vytvářet obrázky. Při následném prohlédnutí fotografií děti s nadšením hledaly své fotografie. Na vzniklých fotografiích děti viděly kolečka, která jim připomínala oko, bazén, sklenici, Slunce, dráhu planet. Čtverce, které jim připomínaly dům, televizi, stůl. Děti dále vytvářely a zachytávaly obrysy srdíčka. Motanice, spirály a klikatice dětem připomínaly silnici, hada, žížalu, provázek.

*Obrázek 13: Světelná oběžná dráha*



*Zdroj: vlastní fotografie*

*Obrázek 14: Světelná klikatice*



*Zdroj: vlastní fotografie*

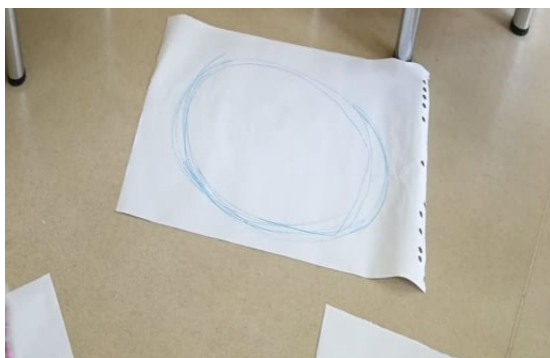
*Obrázek 12: Světelný čtverec*



*Zdroj: vlastní fotografie*

Před následující aktivitou si děti se zájmem znovu prohlížely fotografie, které zachycovaly stopu světla. Zachycování pohybu na papír děti komentovaly slovy: „*Už to mám hotový?*“ „*Já už taky.*“ „*Máš hezkej kruh.*“ „*Ty máš šišku.*“ „*Já tady dělám hodně kruhů.*“ Po zachycení tvaru kruhů jsem dětem navrhla, že by mohly zkusit planetou, kterou mají v ruce udělat svou vlastní, jakoukoli dráhu. Kdo poté chtěl, mohl ostatním říci, jak jeho planeta cestovala vesmírem. Uvádím zde příběh jednoho chlapce: „*Tady je planeta u sluníčka, to je tahle malá kulička, pak šla pozdravit všechny planety (prstem ukazuje dráhu) a pak šla dál do vesmíru.*“ Díky jedné holčičce, které se zachycení pohybu povedlo, jak sama nazvala „*motanice*“, takovým způsobem, že mi její obraz evokoval *Amorfu. Dvoubarevnou fugu*, jsem se spontánně dětí zeptala, zda by chtěly tento obraz rozveselit barvami. Díky souhlasným odpovědím jsem přinesla temperové barvy červenou, modrou a bílou (stejně barvy, ze kterých vycházel Kupka). Jedna holčička si všimla, že pracujeme se stejnými barvami jako v předchozích dnech, ale víc to nekomentovala. Společnými silami děti obraz vybarvily. Výsledné dílo děti s nadšením pojmenovaly „*Barevná okénka*“. Na úplný konec jsem dětem řekla, že tím, čím jsme se zabývali společně celý týden, se také zabýval jeden velký malíř pan František Kupka. Nikdo z dětí to jméno nikdy neslyšel. Ukázala jsem dětem díla *První krok* a *Amorfa. Dvoubarevná fuga*. Děti obdivovaly obrazy a komentovaly je slovy, že vytvořily skoro stejné obrazy, jako pan Kupka a že jsou také dobří malíři. Holčička, která si předtím všimla, že stále používáme stejné barvy, komentovala Kupkovy obrazy tím, že jsme dokonce používaly i stejné barvy, jako pan Kupka.

*Obrázek 15: Kruhové tvary*



*Zdroj: vlastní fotografie*

*Obrázek 18: Tvorba*



*Zdroj: vlastní fotografie*

*Obrázek 16: Tvorba*



*Zdroj: vlastní fotografie*

*Obrázek 17: Výsledné dílo "Barevná okénka"*



*Zdroj: vlastní fotografie*

Ve své výtvarné řadě jsem vycházela z oborového kontextu, který byl inspirovaný umělcem Františkem Kupkou a jeho výtvarným zájmem o kosmos. Toto téma bylo dětem blízké díky jejich předchozí zkušenosti s tímto tématem. Snažila jsem se o to, aby na sebe výtvarné činnosti logicky navazovaly a neustále vycházely z oborového kontextu. Z reakcí dětí soudím, že je aktivity velice bavily. Nejvíce zájmu děti projevily v aktivitě s baterkou, kterou jsme zaznamenávali na mobilní telefon. Ve velké oblibě byla role fotografa, při které mohly děti sledovat zrod pohybu baterky. Toto kouzlo dětí velice fascinovalo.

#### **4.4.3 Reflexe jednotlivých aktivit**

V první aktivitě jsem vycházela z oborového kontextu, pro který jsem zvolila Kupkovy studie vesmíru. Při úvodní motivaci se osvědčily Google maps, které děti velice zaujaly. Naopak se mi neosvědčily obrázky planet, které pro děti nebyly tolik lákavé. Místo obrázků by mohly děti více motivovat rekvizity planet, které by jim byly představeny pomocí pohádky. Společné prohlížení ilustrací v encyklopediích dětem přineslo podrobnější vhled do tématu. Děti našly zajímavé ilustrace o vesmíru, které si navzájem ukazovaly a diskutovaly o nich. V této aktivitě mi přišla velice přínosná vzájemná spolupráce dětí, při které se obohacovaly informacemi. Děti v průběhu celého týdne nosily zajímavé encyklopedie a obrázky, které měly o vesmíru doma a ukazovaly je ve třídě kamarádům. V tom také spatřuji motivovanost k tématu. Metoda houbičky a temperových barev se mi osvědčila jako dobře zvolená pro vytváření povrchu planet. Jako další možnosti vytváření povrchu planet mě napadá práce s jarem, vodou a barvami, práce s frotáží přírodnin nebo práce s přírodním materiálem (barvení, lepení). Zajímavé by bylo dát dětem tuto nabídku a nechat je vybrat, jakým způsobem si svou planetu vytvoří. Vytvořené planety pomocí houbiček po zaschnutí děti představily ostatním dětem ve třídě. Tuto aktivitu jsem zařadila kvůli zjištění, kolik si toho děti o planetách zapamatovaly a aby se o své planetě dokázaly nějakým způsobem vyjádřit (jaký má tvar, barvu, co se mi povedlo, nepovedlo, proč,...). V následující hře na planety mi šlo primárně o prožitek z činnosti. Při této činnosti děti využily své planety jako rekvizity. Zajímavé pro děti bylo obohacení činnosti o zvýraznění drah pro planety pomocí rýže. Touto aktivitou jsem se u dětí snažila o jejich vlastní prožitek z vytváření kruhovitých tvarů. Zamýšlela jsem se nad tím, jak by tato aktivita šla udělat, aby byla více zaměřená na výtvarnou činnost tvorby artefaktu. Napadly mě aktivity typu zanechávání stop pomocí přírodního štětce (klacek, tráva) nebo otisky nohou na velký formát papíru nebo prostěradla. S rekvizitami planet, které si děti vytvořily, by se dále daly

zdramatizovat scénky a ty by následně děti před sebou hrály. Závěrečnou reflexí jsem chtěla zjistit, co si děti o planetách pamatují, jestli u dětí došlo k překladu kruhovitého tvaru, zda si uvědomovaly přítomnost kruhu v činnostech, které se uskutečnily a jaký měly prožitek z poslední aktivity.

Ve druhé aktivitě bylo mým cílem, aby děti sledovaly a vnímaly přítomnost kruhovitých tvarů věcí kolem nás. Vycházela jsem z oborového kontextu, pro který jsem zvolila Kupkovo dílo *První krok*, které vychází z kruhovitých tvarů. Děti přišly připravené a nosily předměty kruhovitého tvaru, které objevily doma. Při společné komunikaci v kroužku si děti navzájem ukazovaly předměty, které přinesly. Aby děti zkontrolovaly, zda je předmět opravdu kruhovitého tvaru, přejížděly po předmětu prstem dokola a tím si fixovaly tvar kruhu. Touto aktivitou jsem se snažila o to, aby u dětí došlo k uvědomování kruhovitého tvaru, který mají v mnoha předmětech kolem sebe. Za úspěch této činnosti považuji to, že mi děti celý týden při pobytu venku hlásily předměty, které mají kruhovitý tvar. Při činnosti třídění předmětů kruhovitého tvaru a následném otiskování bylo pozoruhodné, jak děti byly schopné mezi sebou spolupracovat a domlouvat se. Jak jsem později zjistila, jsou k takovým aktivitám vedeny. Na konci aktivity došlo k pojmenování společného díla, při kterém děti používaly jednoslovné názvy. Na konci této výtvarné řady jsem představila dětem umělce Františka Kupku a jeho díla, kterými jsem chtěla dětem ukázat, že názvy nemusí být pouze jednoslovné, ale mohou obsahovat více slov, které dávají dohromady podstatu obrazu.

Ve třetí aktivitě se světlem bylo mým cílem zachytit stopu světla. Z oborového kontextu jsem si vybrala Kupkovo dílo *Amorfa. Dvoubarevná fuga*, kde zachycoval pohyb míče, se kterým si házela jeho nevlastní dcera André. Na začátek jsem zařadila diskusi o důležitosti a nebezpečnosti Slunce (světla). Dodatečně uvažuji, že by se s tímto tématem dalo pracovat prostřednictvím dramatického ztvárnění. Velký přínos diskuse jsem spatřovala v osobních zkušenostech dětí, o které se s ostatními podělily. V aktivitě zachycování světla šlo především o stopu, kterou světlo zanechává. Děti měly role fotografa a role Slunce (změněné na planetu). Děti, které byly v roli fotografa, měly možnost sledovat vznik stopy, kterou světlo zanechávalo. V rolích se děti střídaly, takže si každý vyzkoušel obě dvě role. Tato aktivita byla pro děti velice atraktivní. Kdybychom tuto aktivitu opakovali, daly by se již na základě zkušeností dětí s touto aktivitou se světlem vymýšlet různé příběhy, tvary. V konečném hodnocení jsme s dětmi rozebírali, co vše v obrázku vidíme. Jako velmi

pozitivní shledávám fakt, že děti dokázaly ve fotografiích objevit spoustu tvarů.

Ve čtvrté aktivitě jsem vycházela z oborového kontextu, pro který jsem zvolila opět Kupkovo dílo *Amorfa. Dvoubarevná fuga*. Mým cílem bylo, aby se děti pokusily zachytit linii světla, kterou předchozí den zachycovaly na mobilní telefon, do média plošné tvorby. Děti překreslily linie pohybu planet, který jsme předchozí den vytvářeli pomocí světla. Když vznikaly samé kruhy, navrhla jsem dětem, že zkusíme stejně jako předchozí den vytvořit jiné dráhy planet. Kdybych přesněji formulovala zadání, například: „*Planeta, kterou máte v ruce, si řekla, že už nechce obíhat sluníčko pouze v kruhu, chce také zažít nějaké dobrodružství. Zkuste zakreslit dráhu, kterou při tomto dobrodružství planeta za sebou zanechává.*“ Určitě by díky lepší formulaci vzniklo více barvitých příběhů. Nakonec z této aktivity vzniklo jedno dílo s příběhem a jedno dílo, ze kterého měly děti opravdu radost a chtěly si ho ve třídě vystavit.

#### **4.4.4 Sebereflexe mého vlastního plánování výtvarných řad**

V této části bych se pokusila pomocí sebereflexe zhodnotit mé dosavadní zkušenosti s plánováním výtvarné řady podle nároků pedagogické fakulty a nalézt úspěšné strategie, které mi napomáhají k požadovanému způsobu plánování výtvarných řad.

Dále také reflektuji pomocí sebereflexe sebe samu při tvorbě této konkrétní výtvarné řady.

Na začátek této kapitoly ještě stručně charakterizuji pojem sebereflexe. Podle Nezvalové (2000, str. 13) je „sebereflexe procesem hledání a odkrývání zdrojů rozvoje učitelovy pedagogické činnosti a osobnosti. Proces sebereflexe vede učitele k zamyšlení nad příčinami uvědomovaných způsobů jednání. Jde tedy o poznávané a uvědomované pedagogické situace.“

Podle Průchy, Walterové a Mareše je „sebereflexe obecně vědomé sebepoznávání, sebevymezení sebehodnocení, na jehož základě vzniká u jedince vztah k sobě samému. Jedinec se zamýšlí nad sebou samým, nad zvláštnostmi své osobnosti, ohlíží se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city; rekapituluje určitý úsek vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro něho významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost.“ (Průcha et al., 2013, str. 259)

Když jsem nastoupila na pedagogickou fakultu, dostala jsem se na specializaci

výtvarné výchovy. Nikdy předtím jsem se tímto oborem moc nezabývala, protože jsem běžně ve škole slýchávala, že neumím kreslit, a to nejspíš způsobilo to, že jsem neměla důvod se tomuto oboru více věnovat. Zařazení do specializace výtvarné výchovy můj přístup k této výchově změnilo. Díky fakultě jsem začala navštěvovat výstavy, a prožívala jsem hodiny tvorby, které mě bavily, protože nikdo neodsuzoval mé dílo. Nyní mohu říci, že se výtvarné výchově věnuji a nacházím si k ní pozitivní vztah.

Mé první setkání s výtvarnou řadou proběhlo ve druhém ročníku na pedagogické fakultě. Při mém samostatném plánování se u mě dostavil moment nejistoty, že já nejsem žádný výtvarník a nemám potřebný vhled ani zkušenosti pro takové plánování. Má první výtvarná řada vycházela z oborového kontextu, pro který jsem si vybrala umělce Jacksona Pollocka. Tohoto umělce jsem si vybrala kvůli mé velké oblibě abstraktního umění. V té době pro mě byly pojmy jako oborový kontext, výtvarný úkol a otázka zcela neznámé a neuměla jsem s nimi pracovat. Výtvarnou řadu jsem sice vytvořila, avšak ne podle pravidel, které vyžaduje pro to, aby z ní bylo pro děti vytěženo co nejvíce. Mou největší chybou, kterou si zpětně uvědomuji, bylo, že jsem nevycházela z oborového kontextu. Jako první jsem si vybírala činnosti tak, aby odpovídaly výtvorům mnou vybraného umělce a až poté jsem hledala odpovídající oborový kontext. Následně jsem vymýšlela výtvarnou otázku a úkol. Mezi další chyby, které jsem dříve v plánování dělala, lze zařadit široce formulovaný úkol, který děti vedl ke strohému odpovídání. Za další chybnou strategii bych považovala ukázkou tvorby umělce hned ze začátku výtvarných činností. S umělcem můžeme děti seznámit na začátku, ale pokud dětem ukážeme jeho tvorbu, tak je rizikem to, že děti se mohou snažit přizpůsobit tomu, co předtím viděly. Pokud chceme umělcovu tvorbu ukazovat, tak na konci v hodnocení. Ve své řadě jsem děti s Jacksonem Pollockem seznámila hned na začátku a ukázala jsem jim jeho tvorbu a video, jak jeho obrazy vznikaly. Měla jsem štěstí, že Pollockova tvorba se týká akčního umění, které se nedá úplně napodobit.

V plánování výtvarné řady s inspirací v oborovém kontextu Františkem Kupkou jsem vycházela z informací, které jsem si nastudovala do teoretické části mé práce. Největší oporou mi byla literatura od Roeselové a Hazukové, které se tématu výtvarné řady podrobně věnují. Hodně inspirativní při vytváření výtvarných řad pro mě byla kniha od Evy Roeselové s názvem *Řady a projekty ve výtvarné výchově*, která obsahuje konkrétní ukázky výtvarných řad, které byly pedagogy ze základních škol a základních uměleckých škol odučeny. Bohužel zatím není literatura, která by představovala návrhy výtvarných řad pro mateřské školy. To



je i jeden z důvodů, proč jsem se rozhodla toto téma zpracovat ve své práci a poskytnout tak návrh a návod, jak plánování výtvarných řad zvládnout.

Můj první krok plánování výtvarné řady v této práci byl vytvoření asociační a myšlenkové mapy, ve kterých jsem si průběžně zaznamenala všechny své nápady a myšlenky, které mě k danému tématu napadaly. Asi nejobtížnější bylo vybrat si z Kupkovy tvorby téma, na které budu výtvarnou řadu vytvářet. Kupka se zabýval opravdu širokou škálou témat, nad kterými jsem uvažovala. Nakonec u mě vyhrálo téma kosmu, protože mi přišlo, že by mohlo být pro děti zajímavé a lákavé. Druhým krokem mého plánování byla správná formulace výtvarného úkolu a otázky, které musely vycházet právě z oborového kontextu. Při těchto formulacích pro mě bylo obtížné držet se tématu a roviny výtvarné výchovy. V prvních pokusech jsem odbíhala od výtvarné roviny k rovině fyzikální. Na tento problém jsem se zaměřila a snažila jsem se plánovat ve výtvarné rovině. Tyto dvě kategorie byly stěžejní pro výtvarnou řadu a pro mě také nejobtížnějšími kategoriemi plánování. Bylo pro mě důležité uvědomit si, že výtvarná otázka obsahuje formulaci pro učitele a má v ní být obsaženo to, jak chápu autora a čím se autor zabývá. Pro nejlepší formulaci výtvarné otázky jsem se musela zaměřit na oborový kontext, který jsem rozebrala v teoretické části této práce a z něj vycházet. U výtvarného úkolu jsem se snažila o to, aby byl formulován pro děti co nejsrozumitelněji. U prvních tří aktivit se mi podařila formulace otázky tak, že při odučení těchto aktivit děti došly k tomu, co bylo obsahem otázky. Náročnost úkolu si nyní uvědomuji v aktivitě číslo čtyři, kde byla celá aktivita zvolena neúměrně věku dětí, což se ukázalo při odučení výtvarné řady. U výtvarného úkolu pro mě byla náročná konkrétní a srozumitelná formulace tak, aby u dětí došlo ke správnému pochopení. V kategorii kritérií hodnocení jsem se snažila v mém plánování zařazovat hodnocení v průběhu činností i na jejich konci. Tuto kategorii považuji za velice důležitou, neboť zde dochází k vyjadřování dětí o jejich práci, což je vede k zamýšlení nad jejich dílem. Dále zde také dochází k obohacení dětí o další způsoby řešení. Ve svém plánování jsem používala otázky, které dětem pomáhaly reflektovat jejich poznatky, hodnocení a pojmenování výsledného díla, čímž jsem dětem dala možnost se nad díly zamyslet. Často se mi stávalo, že mě při hodnocení napadaly další doplňující otázky, které vycházely z reakce na tvorbu dětí. U kategorie výukový kontext jsem vycházela z klíčových kompetencí, které jsou specifikované v kurikulárním dokumentu RVP PV. Zamýšlela jsem se nad tím, co konkrétně chci danou aktivitou u dětí rozvíjet a k čemu je mnou vytvořená výtvarná řada vede. Další kategorii představoval výtvarný jazyk, kde jsem

využila pojmy, které vycházely z aktivit, které se v konkrétní řadě objevily. Většinu těchto pojmů jsem ale před dětmi nepoužila. U kategorií výtvarná technika a výtvarné prostředky jsem vycházela z přehledu, který jsem zaznamenala v teoretické části.

## 5 ZÁVĚR

Teoretická část se věnovala vymezení pojmu výtvarná řada a jeho důležitých částí. Nejprve jsem představila umělce Františka Kupku a jeho rozsáhlou tvorbu, popsala a zreflektovala jsem navštívenou výstavu jeho děl ve Valdštejnské jízdárně.

Tato bakalářská práce předkládá ucelený pohled na téma výtvarné řady. Obsahuje bližší charakteristiku jednotlivých kategorií výtvarné řady, jako jsou oborový kontext, výtvarný úkol a otázka, kritéria hodnocení, výukový kontext, výtvarný jazyk, výtvarná technika, výtvarné prostředky, motivace a téma. Dále popisuje možnosti využití výtvarných řad v mateřské škole a stručně přibližuje výtvarný projev dítěte předškolního věku. Závěr teoretické části charakterizuje pojetí výtvarných činností v mateřské škole a možnosti práce s nimi. Na teoretické poznatky následně navazuje praktická část této práce.

Na začátku praktické části jsem si stanovila cíl, kterým bylo vytvoření obrazu o plánování ve výtvarné výchově v situaci začátečníka a vytvoření jedné výtvarné řady z nabytých poznatků. Je zde dopodrobna popsána mnou vytvořená výtvarná řada s oborovým kontextem umělce Františka Kupky, která se skládá ze čtyř jednotlivých aktivit. Tuto výtvarnou řadu jsem odučila v mateřské škole a tvorbu dětí jsem zdokumentovala fotografiemi. Tyto jednotlivé aktivity jsem posléze zreflektovala, snažila jsem se je popsat z hlediska jejich funkčnosti či doplnit nějakým upřesňujícím komentářem či doporučením. Dále jsem formou sebereflexe sledovala proces svého plánování a snažila jsem se popsat, na jaké obtíže jsem narazila při plánování výtvarné řady.

Při vytváření této konkrétní výtvarné řady, inspirované Kupkovou osobností jsem se snažila dopodrobna zachytit proces plánování s důrazem na sledování dílčích kroků, které jsem průběžně vyhodnocovala. Toto mi umožnilo proniknout hlouběji do problematiky tohoto tématu a také jsem si díky tomu byla schopná uvědomovat důležitost provázanosti jednotlivých složek, které výtvarná řada obsahuje. Na základně vyhodnocování konkrétních složek jsem pak mohla vyhledat problematické momenty, které mohou při realizaci nastat. Při svém plánování jsem dospěla k názoru, že pro vytvoření výtvarné řady pro mě bylo podstatné uvědomění si několika bodů, a to konkrétně: vytvoření myšlenkové a asociační mapy; podrobné nastudování oborového kontextu; konkrétní formulace otázky, úkolu a kritérií hodnocení; podrobné promyšlení činností, které pro děti připravuji; propojení činností v jeden celek a neustálá provázanost činností s oborovým kontextem.

Pro tuto výzkumnou sondu jsem zvolila záměrně kvalitativní výzkumné metody (rozhovor s dětmi, pozorování a interpretovaná metoda akčního výzkumu), neboť mi šlo především o to, abych se od dětí dozvěděla, jak vnímají předloženou výtvarnou řadu, jak a čím konkrétně byly motivovány. Věnovala jsem se také analýze vlastního postupu plánování, k čemuž jsem použila plány hodin.

Plánování výtvarných řad není vůbec jednoduchá věc, ale je velice přínosná, a to jak pro pedagoga, tak pro děti. Když se pedagog rozhodne, že bude tímto způsobem plánovat, i on sám rozvíjí své pedagogické kompetence, neboť se nad svou prací zamýšlí a vyhledává nové metody. U dětí také dochází k velkému rozvoji v oblasti výtvarných činností. Učí se o svém díle přemýšlet, mluvit o něm před ostatními a seznamují se se světem výtvarného umění. Výtvarné řady přináší navíc i provázanost a ucelenost tématu, což děti dovede k lepšímu pochopení a proniknutí do tématu.

Přes všechny své dosavadní poznatky je pro mě stále náročná správná formulace výtvarného úkolu a otázky. Pevně věřím, že čím větší budu mít s výtvarnými řadami zkušenosti, tím lépe a kvalitněji je budu schopna vytvářet.

## 6 PRAMENY

*Astronomie*. Praha: Svojtka & Co., 2009. Otázky a odpovědi pro zvědavé děti. ISBN 978-80-256-0185-3.

BONE, Emily. *My very first space book*. Ilustroval Cosgrove Lee. Usborne Publishing Ltd., 2015. ISBN 978-1-4095-8200-7

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: [dětská kresba z pohledu psychologie]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.

ENGLERT, Christoph. *Cíl mise: vesmír*. Ilustroval Tom Clohosey COLE, přeložil Václav PROCHÁZKA. Praha: Dobrovský, 2018. Knihy Omega. ISBN 978-80-7585-096-6.

HAZUKOVÁ, Helena. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově*. Praha: Univerzita Karlova, 1994.

HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-87553-30-5.

LAMAČ, Miroslav. *František Kupka*. Praha: Odeon, 1984. Malá galerie.

MLÁDKOVÁ, Meda a Ondřej KUNDRA. *Meda Mládková - můj úžasný život*. Praha: Academia, 2014. ISBN 978-80-200-2420-6.

NEZVALOVÁ, Danuše. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0208-4.

PLAMÍNEK, Jiří. *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3447-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-121-4.

ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, c1997. ISBN 80-902267-2-8.

SWERLING, Lisa a Carole STOTT. *Největší intergalaktický průvodce vesmírem podle Koumáků*. Ilustroval Ralph LAZAR. V Praze: Knižní klub, 2010. Universum (Knižní klub). ISBN 978-80-242-2737-5.

TAUSSIG, Pavel. *Neznámí hrdinové: překvapivé příběhy*. V Praze: Česká televize, 2017. Edice České televize. ISBN 978-80-7448-065-2.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974.

UŽDIL, Jaromír a Emilie ŠAŠINKOVÁ. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. 3. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. Učebnice pro střední školy.

MAHONEY, T. J. *Astronomie*. Brno: Computer Press, 2003. Věda & technika. ISBN 80-7226-940-2.

ÜBELACKER, Erich. *Měsíc*. Ilustroval Frank KLIEMT. Plzeň: Fraus, c2006. Co-jak-proč. ISBN 80-7238-499-6.

#### Internetové zdroje

Detail výstavy - Národní galerie Praha. *Národní galerie Praha* [online]. Dostupné z: <https://www.ngprague.cz/exposition-detail/frantisek-kupka-1871-1957/>

František Kupka, Kosmos - Cosmos - a photo on Flickriver. *Flickriver - A new way to view Flickr photos and more...* [online]. Copyright © All Rights Reserved [cit. 02.07.2019]. Dostupné z: <https://www.flickriver.com/photos/hen-magonza/41002807662/>

František Kupka - malíř kosmu | Dvojka. *Český rozhlas Dvojka* [online]. Copyright © 1997 [cit. 02.07.2019]. Dostupné z: <https://dvojka.rozhlas.cz/frantisek-kupka-malir-kosmu-7483564>

František Kupka. The First Step. 1910-13? (dated on painting 1909) | MoMA. [online]. Copyright © 2019 The Museum of Modern Art [cit. 01.07.2019]. Dostupné z: <https://www.moma.org/collection/works/79969>

Fulltextové hledání - Výsledek hledání - Oficiální stránky města Dobruška. *Město - Oficiální stránky města Dobruška* [online]. Copyright © 2019 [cit. 02.07.2019]. Dostupné z: <https://www.mestodobruska.cz/?hledej=kupka&x=0&y=0&lang=cs>

Katedra výtvarné výchovy | kvv.cz | *Katedra výtvarné výchovy PdF UP* [online]. Copyright © [cit. 14.04.2019]. Dostupné z: [http://kvv.upol.cz/images/upload/files/V%C3%9DTVAR\\_small.pdf](http://kvv.upol.cz/images/upload/files/V%C3%9DTVAR_small.pdf)

*Katedra výtvarné výchovy | kvv.cz | Katedra výtvarné výchovy PdF UP* [online]. Copyright ©TR [cit. 02.06.2019]. Dostupné z: [http://kvv.upol.cz/images/upload/files/vyu%C5%BEit%C3%AD%20projektov%C3%A9%20metody\\_exler\\_final.pdf](http://kvv.upol.cz/images/upload/files/vyu%C5%BEit%C3%AD%20projektov%C3%A9%20metody_exler_final.pdf)

(PDF) Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy /. *ResearchGate | Share and discover research* [online]. Copyright © ResearchGate 2019. All rights reserved. [cit. 14.04.2019]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/47043197\\_Kapitoly\\_z\\_didaktiky\\_vytvarne\\_vychovy\\_str\\_31](https://www.researchgate.net/publication/47043197_Kapitoly_z_didaktiky_vytvarne_vychovy_str_31)

Recenze výstavy František Kupka: Cesta k Amorfě - Aktuálně.cz. *Magazín - Aktuálně.cz* [online]. Copyright © Economia, a.s. [cit. 02.07.2019]. Dostupné z: <https://magazin.aktualne.cz/kultura/umeni/hledani-absolutna-dovedlo-kupku-pred-sto-lety-k-amorfe/r~i:article:768467/>

RVP PV leden 2018.pdf, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 14.04.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

Studijní materiál - Národní galerie Praha. *Národní galerie Praha* [online]. Dostupné z: <https://www.ngprague.cz/detail-studijni-material/frantisek-kupka-1871-1957/>

Verbální dimenze estetického hodnocení ve výtvarné výchově | Časopis Pedagogika ISSN 0031-3815 (Print), ISSN 2336-2189 (Online). *Webové prezentace zaměstnanců UK PedF – SIT poskytuje prostor pro Vaše webové prezentace* [online]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3874&lang=cs>